

biblioteca de  
**signos**

# Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas



---

ADRIANA MARÍA HERNÁNDEZ SANDOVAL  
Y GABRIEL HERNÁNDEZ SOTO  
(COORDINADORES)





ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR  
Y LITERACIDAD  
EN LAS UNIVERSIDADES  
LATINOAMERICANAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD IZTAPALAPA

Dra. Verónica Medina Bañuelos  
Rectora

Dr. Juan José Ambriz García  
Secretario

Mtro. José Régulo Morales Calderón  
Director  
División de Ciencias Sociales  
y Humanidades

Dra. Sonia Pérez Toledo  
Jefa del Departamento de Filosofía

Consejo editorial  
Biblioteca de Signos

Alejandra Capistrán-Garza/Freja Innina Cervantes Becerril  
Irma Hernández Bolaños/Margaret Lee Zoreda  
Georg Leidenberger/Javier Mac Gregor Campuzano  
Alma Mejía González/Héctor Muñoz Cruz  
María Guadalupe Rodríguez Sánchez/Carmen Trueba Atienza

biblioteca de  
**signos**

**ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR  
Y LITERACIDAD  
EN LAS UNIVERSIDADES  
LATINOAMERICANAS**

**ADRIANA MARÍA HERNÁNDEZ SANDOVAL  
GABRIEL HERNÁNDEZ SOTO  
(COORDINADORES)**

UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
METROPOLITANA   
Unidad Iztapalapa Casa abierta al tiempo  
División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Departamento de Filosofía

 *ediciones  
del lirio*

Diseño de portada: Patricia Reyes  
Primera edición: 2022

D.R. © Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Iztapalapa  
Avenida Ferrocarril San Rafael Atlixco 186,  
Col. Leyes de Reforma, 1a. Sección  
Alcaldía Iztapalapa, 09310, Ciudad de México  
Tel. 55 5804-4600, ext. 2786  
pubf@xanum.uam.mx

D.R. © Ediciones del Lirio S.A. de C.V.  
Av. Azucenas 10, Col. San Juan Xalpa,  
Alcaldía Iztapalapa, 09850, Ciudad de México  
Tel. 55-5213-4257  
edicione@yahoo.com.mx

Derechos reservados conforme a la ley.  
ISBN UAM: 978-607-20-  
ISBN EDICIONES DEL LIRIO: 978-607-8837-71-7

Este libro ha sido dictaminado, de manera anónima, por dos especialistas en el tema, externos a la UAM-Iztapalapa.

IMPRESO EN MÉXICO

PRINTED IN MEXICO

## CONTENIDO

Prólogo ADRIANA BOLIVAR	9
Introducción ADRIANA MARÍA HERNÁNDEZ SANDOVAL GABRIEL HERNÁNDEZ SOTO	13
Esfuerzos de intervención para la alfabetización disciplinar de los estudiantes universitarios ADRIANA MARÍA HERNÁNDEZ SANDOVAL	21
De un modelo de escritura remedial a uno integrado en la formación universitaria: el caso de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México MARÍA DE LOURDES CAUDILLO ZAMBRANO	39
Programa de apoyo al mejoramiento de prácticas de lectura, escritura y oralidad de estudiantes universitarios mediante la estrategia de acompañamiento entre pares ADRIANA PATRICIA AREIZA PÉREZ	67
Lectores en la universidad: representaciones, realidades e instituciones SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO RUBÉN MENESES JIMÉNEZ MARÍA GEORGINA FERNÁNDEZ SESMA	93



Alfabetización disciplinar en lingüística: ¿quién debe enseñar a leer y escribir a los expertos en lengua? MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA	115
El fetichismo de la escritura y las “marcas de oralidad” GABRIEL HERNÁNDEZ SOTO	137
Los primeros pasos en alfabetización académica: un estudio sobre el pensamiento de estudiantes y profesores de la Universidad de Piura ISABEL MARÍA MARTINS VIEIRA	163
Aprendizaje situado para fomentar la sensibilidad y favorecer la literacidad en los alumnos de segundo semestre de la carrera de Ciencias de la Comunicación ADRIANA CANALES GOERNE	181
Docencia en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa: estudio sobre las representaciones sociales de los docentes frente a la alfabetización disciplinar ADRIANA MARÍA HERNÁNDEZ SANDOVAL	201

## PRÓLOGO

**E**s indudable la importancia creciente que actualmente dan las universidades a la lectura y a la escritura para lograr mejores resultados en la educación, particularmente con el fin de formar mejor a futuros profesionales e investigadores en diferentes disciplinas. La alfabetización disciplinar y la literacidad han mantenido ocupadas a las universidades latinoamericanas por más de veinticinco años, especialmente después de la creación de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la Educación en América Latina, un proyecto impulsado inicialmente desde Colombia, Argentina y Chile, pero que en la actualidad incluye a casi todos los países de la región.<sup>1</sup> De ahí que este libro, coordinado por Adriana Hernández Sandoval y Gabriel Hernández Soto, constituye un valioso aporte a esta tarea colectiva, porque nos ofrece una mirada general sobre los comienzos de esta tradición en Estados Unidos, Europa y Australia, su influencia en América Latina, y, en particular, los esfuerzos e intervenciones que se están haciendo actualmente en universidades mexicanas y en otras de la región (una peruana y una colombiana).

Los capítulos del libro recorren varios temas y problemas, pero no voy a referirme a los contenidos de cada capítulo porque

1 Véase M. C. Martínez, E. Narvaja de Arnoux y A. Bolívar (comps.) (2020). *Lectura y escritura para aprender, crecer y transformar: 25 años de la Cátedra Unesco*. Machala: Red Internacional Sobre Enseñanza de la Investigación. Acceso libre en: <https://tendin.risei.org.editorial> y <https://bit.ly/3lbl5Ff>.

eso lo hacen muy bien los coordinadores en su Introducción, sino que me inclinaré por destacar algunas temáticas tratadas de manera directa o indirecta, así como su pertinencia para la investigación y enseñanza de la lectura y la escritura académica en América Latina. Estas temáticas giran alrededor de varios ejes, sobre los cuales el libro llama la atención: *a)* la necesidad de concientizar a profesores, estudiantes y autoridades sobre la importancia de incluir formalmente la lectura y la escritura académica en los planes de estudio de cada disciplina; *b)* las representaciones, creencias u opiniones que tienen los involucrados en el proceso sobre lo que significa leer y escribir en la universidad, y *c)* la profesionalización de los docentes de diferentes disciplinas en lo que respecta al discurso académico.

La preocupación por concientizar a profesores y estudiantes respecto a la necesidad de incorporar la enseñanza formal de la escritura académica en las universidades es un problema en el que, por un lado, entran en juego decisiones de tipo institucional para poder incorporar los cursos como obligatorios y, por otro, hay que enfrentarse a antiguas tradiciones en las que los profesores de distintas disciplinas no se sienten responsables de enseñar a leer o escribir a sus alumnos, pues se espera que ingresen a las universidades con esas destrezas bien desarrolladas. Ésta es una vieja discusión que, afortunadamente, se ha ido superando poco a poco, porque se ha tomado conciencia de la gran variedad de géneros académicos, científicos y profesionales que se producen y circulan en cada campo disciplinar. De ahí que se puede afirmar con bastante certeza que las publicaciones existentes en América Latina, en español y portugués, sirven como evidencia clave para persuadir a estudiantes, profesores y autoridades de la necesidad de acceder a este conocimiento especializado y hacerlo llegar a las distintas comunidades académicas.

Un segundo aspecto que se destaca en este libro es el de las representaciones y creencias sobre la lectura y la escritura académica que tienen tanto profesores como estudiantes. Esto

se destaca en varios capítulos de diferentes maneras y apelando a diversos métodos que, como resultado, ofrecen valiosa información para orientar o reorientar la enseñanza, persuadir a las autoridades de la necesidad de incorporar la literacidad disciplinar y modificar actitudes que no siempre se relacionan con la lectura y la escritura, sino con la docencia, en general, y el grado de compromiso social con estudiantes y con la institución. De hecho, para romper la resistencia y motivar a los docentes, en la práctica resultan valiosos los cursos y seminarios dirigidos a profesores de diferentes disciplinas científicas y humanísticas, cuyo objetivo es promover el deseo de participar en programas de mejoramiento y actualización, especialmente cuando los docentes encuentran en estos cursos respuestas a sus propios problemas de lectura y escritura como investigadores: cómo elaborar artículos científicos; cómo plantear un problema; cómo escribir resúmenes, introducciones, conclusiones, etc., y cómo tomar posición frente a sus pares con una buena argumentación o el uso de citas y referencias o verbos de reporte, entre otros recursos lingüísticos.<sup>2</sup>

Un tercer aspecto, relacionado con el anterior, es el de la profesionalización de los docentes en el campo del discurso académico, vale decir: ¿quiénes pueden/deben enseñar discurso académico disciplinar? La primera respuesta es que deberían/podrían hacerlo los docentes de la disciplina (sea humanística, técnica, científica) porque son los que mejor conocen las tradiciones de escritura en su profesión. No obstante, si éste fuera el caso, antes de enseñar deben tener un manejo óptimo de la escritura en su campo y luego necesitan conocer lo que se ha investigado sobre el discurso de su disciplina (los ingenieros no escriben igual que los médicos o los filósofos). Además, necesitarán algún entrenamiento básico sobre las

2 A. Bolívar y R. Beke (2011). *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

características del lenguaje y del discurso académico en su disciplina. Una segunda respuesta es que deben/pueden ser profesores de lengua o de lingüística, porque conocen mejor el lenguaje y pueden identificar y explicar las variaciones de la lengua, así como géneros discursivos y textos especializados. No obstante, aunque esta destreza es fundamental y valiosa, necesitan familiarizarse con la disciplina en la que van a enseñar la lectura y la escritura, conocer sus tradiciones discursivas, sus modos de construir los textos, el léxico especializado, los estilos en las subdisciplinas. Lo ideal sería el trabajo en equipos entre lingüistas o profesores de lenguas y los expertos en el campo disciplinar. En cualquier caso, se trata de promover el trabajo en equipo con expertos en la forma en que se materializa la escritura de textos en una disciplina y expertos en describir y analizar los usos del lenguaje para fines académicos en la educación universitaria.

Estoy consciente de que he cubierto solamente algunos de los aspectos contemplados por los autores de los capítulos que integran este libro y que ustedes, como lectores, agregarán sus perspectivas. La lectura del libro les mostrará los esfuerzos de las universidades latinoamericanas para participar en los procesos de alfabetización y literacidad académica disciplinar, sus propuestas exitosas, los interrogantes que quedan, los problemas que se asoman y lo que falta explorar. Sobre todo, se encontrarán con el enorme deseo de un grupo de profesores latinoamericanos de compartir con los colegas de otras latitudes lo que han estado haciendo en sus universidades, para seguir participando en el fructífero diálogo académico que se da en los congresos presenciales y virtuales, en los valiosos intercambios académicos entre universidades, así como en los libros (como éste) que recogen la experiencia.

**ADRIANA BOLÍVAR**  
**IRAPUATO, MÉXICO, ENERO DE 2021**

## INTRODUCCIÓN

**E**l estudio de la literacidad en Latinoamérica se desarrolla durante la última década del siglo xx. A partir de esa época comienza a discutirse la forma tradicional de comprender a la lectura y a la escritura desde la academia. El concepto *literacidad* no sólo alude a la habilidad para codificar y decodificar un sistema signico —la lengua—; investiga a la escritura en tanto parte de un complejo entramado de relaciones, es decir, como una cultura escrita. Se interesa por la forma en la que las personas se apropian de la escritura, los contextos en los que ésta se realiza, los distintos usos que esas personas le dan en distintos ambientes, así como —diría Cassany— por el desarrollo de las cuatro habilidades más importantes de la comunicación: escuchar, hablar, leer y escribir. Dicha concepción resulta mucho más amplia que la antiquísima idea de alfabetización.

Como suele ocurrir en la cultura de nuestro continente, los estudios sobre literacidad son una corriente importada de la academia estadounidense y europea; los *new literacy studies* de los años ochenta fueron trasplantados a América Latina no sin inconvenientes. Obviamente, las condiciones económicas y sociales imperantes en nuestro continente resultan disímiles a las que dieron origen a este tipo de estudios. Si bien la apertura del signo lectura y escritura durante la década del noventa encontró cabida en el ambiente académico latinoamericano, la implementación de esa nueva percepción del fenómeno lecto-escritural ha encontrado reticencias de diversas instancias y figuras de las instituciones educativas.

Las habilidades de comprensión lectora y escritura no habían sido una preocupación de las universidades latinoamericanas debido a la suposición de que tal habilidad es materia de los niveles básicos de educación. Dado que, en la lógica de nuestros países, solamente un grupo muy limitado de estudiantes accede a los estudios superiores, se piensa que éstos han logrado distinguirse del resto de sus compañeros gracias al alto desarrollo de sus habilidades académicas. Por consiguiente, contemplar la inclusión de cursos destinados a un saber considerado propio de los niveles elementales de educación en los planes de estudio universitarios resultaba inaudito para un gran porcentaje de Instituciones Educativas de Nivel Superior (IES).

El diseño curricular podrá omitir la necesidad del estudiante por recibir una formación de literacidad —aprender a leer y escribir los textos académicos que conforman el núcleo de su disciplina— y, en el peor de los casos, atribuir esa carencia a los niveles educativos anteriores o, incluso, a la indolencia del propio alumno; sin embargo, a simple vista se puede observar que ahí no se encuentra ni el problema ni su solución. Tampoco evita el malestar de los docentes, quienes reiteradamente manifiestan su desconcierto ante el bajo nivel de comprensión lectora y habilidad escritural en los estudiantes. Ahora bien, ese mismo cuerpo docente de nivel superior suele mostrar una actitud reacia a la mera posibilidad de concebir que la enseñanza de las habilidades lecto-escriturales forma parte de su quehacer docente, esto es, alfabetizar en el ámbito académico y disciplinar.

La situación actual de los estudios de literacidad solamente puede comprenderse cuando se revisa la historia del problema del analfabetismo en nuestro continente. Surgidos de un sistema social excluyente —la Colonia— que consideraba a la escritura un saber exclusivo de las élites, nuestros frágiles estados nacionales decimonónicos debieron organizar un programa educativo que subsanase el atraso cultural en nuestras sociedades. Las diversas soluciones imaginadas por las nuevas

élites latinoamericanas se plantearon un objeto común: erradicar el analfabetismo.

A pesar de los tropiezos, debemos aceptar el éxito de tales proyectos. A finales del siglo pasado, los índices de analfabetismo eran mínimos; sin embargo, eso no indica que la población tenga habilidades de comprensión lectora o de escritura específica. A principios del siglo XXI, el analfabetismo ha sido prácticamente erradicado de Nuestra América. No obstante, ese objetivo no debe verse como el fin del proyecto; en realidad, se trata del comienzo. Como hemos señalado anteriormente, “aprender a leer y escribir” —un conocimiento adquirible en las instancias básicas del sistema educativo— no es una habilidad suficiente ni efectiva incluso en los niveles básicos, medios y —menos aún— en el nivel universitario. Tal y como se ha concebido al “saber leer y escribir”, dicha habilidad se limita a la mera decodificación-codificación de la versión más limitada de un sistema por demás complejo y cambiante: la lengua española. La comprensión de lectura y la especificidad en la escritura se pasan de largo en los programas de estudio en general.

La negativa a considerar a la literacidad una cuestión imprescindible en la educación de cualquier nivel es una idea limitante. Existen esfuerzos, si bien escuetos, para solucionar el problema de la escritura en los estudiantes universitarios. Por ejemplo, se han implementado cursos remediales mediante los cuales se intenta dotar al estudiante de un cúmulo de conocimientos gramaticales que —se intuye— no le fueron transmitidos durante los niveles educativos anteriores. Lamentablemente, el alumno percibe que esta información es ajena a su realidad universitaria y, sobre todo, inconexa con los textos que le piden escribir en sus diferentes asignaturas. Como es fácil colegir, la supuesta solución entiende que el origen del problema consiste en la inadecuada o inexistente impartición de una serie de saberes; no se reconoce, por ende, la necesidad de enseñar habilidades, no sólo conocimientos. En



otras palabras, en nuestras instituciones educativas no existe un cuestionamiento profundo a la forma en que concebimos la literacidad. Los docentes incluso desconocen el concepto y sus alcances; por ello, ignoran también cuáles son los métodos idóneos que les permitirán alfabetizar al estudiante en dichas habilidades.

El objetivo de este libro consiste, precisamente, en mostrar los intentos —aislados— por solucionar el problema desde una perspectiva distinta: la literacidad académica. Este esfuerzo busca establecer una red que articule los trabajos de investigadores y, principalmente, logre que las IES incorporen esta perspectiva a sus currículos. El objetivo es lograr que el problema no se ataje sólo desde un punto —los estudiantes—, sino que se incluya a los docentes como agentes clave en la transformación de la educación de nivel superior.

El proyecto nace cuando varios de los investigadores cuyos trabajos se compilan aquí asistimos a congresos y conferencias relacionadas con la literacidad y la alfabetización académica. Coincidir en el Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura, los Congresos de Didáctica de la Lengua y Literatura y algunas conferencias —por ejemplo, la impartida por Paula Carlino en la UNAM—, nos permitió identificar que nos unen intereses comunes. Al observar que trabajábamos los mismos temas, teníamos las mismas interrogantes e incluso hacemos las mismas peticiones a nuestras instituciones, resolvimos trabajar en conjunto. Este volumen es fruto de ese ímpetu. En él se presentan investigaciones desarrolladas en el norte y el centro de México, así como en varios países sudamericanos. Nuestro deseo es seguir ampliando nuestro equipo e incluir a estudiosos de más latitudes.

En un primer apartado se presenta “Esfuerzos de intervención para la alfabetización disciplinar de los estudiantes universitarios, profesionalizar docentes en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa”, de Adriana María Hernández Sandoval. En él se explica cuáles han sido los

principales proyectos que las universidades mexicanas —y otras latinoamericanas— han implementado para solucionar el problema de la falta de habilidades lecto–escritoras en los estudiantes. En especial, se hace un recuento de la historia de la literacidad en la UAM.

En un segundo momento, “De un modelo de escritura remedial a uno integrado en la formación universitaria: el caso de la Universidad Iberoamericana, CM”, de María de Lourdes Caudillo Zambrano, explica cuáles son los programas que esa institución educativa ha promovido en aras de mejorar las habilidades orales y escriturales de los estudiantes y habilitar a los docentes en la alfabetización disciplinar. Parte de ese proyecto son los cursos, ofertados a partir de 2018, Taller de Redacción Académica para Profesores y Taller: Leer, Escribir y Aprender a Pensar en la Universidad.

En un tercer apartado, Adriana Patricia Areiza Pérez presenta “Programa de apoyo al mejoramiento de prácticas de lectura, escritura y oralidad de estudiantes universitarios mediante la estrategia de acompañamiento entre pares”. En éste, se relata la experiencia del Programa de Tutorías Entre Pares: Lectura, Escritura y Oralidad, de la Universidad de Antioquia, Colombia. Ese programa es producto de un análisis profundo de las dificultades que los estudiantes de pregrado deben sortear a su ingreso a los estudios de nivel superior. Los resultados de este proyecto evidencian que el dominio de la escritura académica repercute en una mayor capacidad argumentativa, la toma de decisiones y, sobre todo, un aumento en la confianza de los alumnos.

“Lectores en la universidad: representaciones, realidades e instituciones”, de Sofía Amavizca Montaña, Rubén Meneses Jiménez y María Georgina Fernández Sesma, se presenta en un cuarto apartado; en este texto se emplea la teoría de las representaciones sociales para valorar la actividad lectora mediante una investigación cualitativa. Sus resultados dan cuenta de una concepción doble de la lectura: la obligatoria

—vinculada a textos académicos— y la placentera. Esta perspectiva permite comprender que las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad en el fomento de las habilidades de lecto-escritura.

En “Alfabetización disciplinar en Lingüística: ¿quién debe enseñar a leer y escribir a los expertos en lengua?”, Melanie Elizabeth Montes Silva presenta una investigación donde se utiliza la etnografía para analizar cuáles son las prácticas de alfabetización disciplinar promovidas por los docentes de lingüística en dos universidades mexicanas. Además, muestra cuáles son las prácticas implementadas en nivel licenciatura y posgrado. Las diferencias permiten advertir la necesidad de implementar la literacidad en esos niveles.

Gabriel Hernández Soto explica, en “El fetichismo de la escritura y las ‘marcas de oralidad’”, que las dificultades en los estudiantes provienen de la preeminencia que las instituciones educativas de Nuestra América han dado a la escritura por sobre la oralidad. Rastrea el origen de esa perspectiva a partir del concepto “fetichismo de la escritura” y el impacto de las cruzadas alfabetizadoras mexicanas del siglo xx.

En “Los primeros pasos en alfabetización académica: un estudio sobre el pensamiento de estudiantes y profesores de la Universidad de Piura”, Isabel María Martins Vieira analiza el pensamiento, tanto de profesores como de alumnos, en torno a la enseñanza del español. Estas opiniones permiten identificar cuáles son los aspectos fundamentales que deben ser modificados en los planes de estudio y, principalmente, en la práctica docente.

“Aprendizaje situado para fomentar la sensibilidad y favorecer la literacidad en los alumnos de segundo semestre de la carrera de Ciencias de la Comunicación”, de Adriana Canales Goerne, une la literacidad con la imagen. Explica el método didáctico aplicado para que los alumnos de Comunicación logren desarrollar un ejercicio propio de su carrera. Se trata de

un estudio cualitativo con enfoque exploratorio-descriptivo mediante el cual se busca que el alumno comprenda la importancia de entender a la escritura como una parte esencial de su actividad profesional.

Finalmente, Adriana María Hernández Sandoval, en “Docencia en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa: estudio sobre las representaciones sociales de los docentes frente a la alfabetización disciplinar”, expone los resultados de la investigación —basada en redes semánticas— sobre representaciones sociales en torno a las prácticas docentes destinadas al fomento de la alfabetización disciplinar. Entre otros aspectos, el estudio distingue docentes que “miran” al alumno y los docentes que se muestran ajenos a las necesidades de éste.

Esperamos que este volumen, nuestro primer paso en el largo camino de las investigaciones en torno de la literacidad y la alfabetización, coadyuve a transformar la idea de la educación universitaria. Ésta —pensamos— debe incluir las múltiples y diversas perspectivas de los docentes y los estudiantes, programas y planes de estudio, círculos de lectura, centros de escritura y un largo etcétera.

**ADRIANA HERNÁNDEZ SANDOVAL**  
**GABRIEL HERNÁNDEZ SOTO**  
**CIUDAD DE MÉXICO, DICIEMBRE DE 2020**



# **ESFUERZOS DE INTERVENCIÓN PARA LA ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

ADRIANA MARÍA HERNÁNDEZ SANDOVAL

## **INTRODUCCIÓN**

**E**s una constante que, dentro de la universidad, se escuche la queja de los docentes por la falta de habilidades lectoras y de escritura en sus estudiantes; sin embargo, en muy pocas ocasiones tanto las instituciones como los docentes se ocupan de solucionar el problema. Podría culparse a muchos o referirse a diversas causas —unas ciertas, otras no tanto—: la deficiente educación básica, la intervención de la tecnología, el escaso interés de los alumnos en este ámbito y la insuficiente preparación de los docentes para atajar la dificultad. Aunque así podríamos seguir, lo único indiscutible es la necesidad de tomar acciones que resuelvan el problema.

Para las universidades —en tanto instituciones—, iniciar algún proyecto que busque moverse en ese sentido resulta un gran esfuerzo. En aras de comprender el asunto, aquí se incluye un breve panorama del problema de lectoescritura en universitarios mexicanos, así como algunos acercamientos realizados en otras latitudes. En un segundo apartado se presentan los esfuerzos efectuados por parte de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en sus diversas unidades y, especialmente, en la unidad Iztapalapa.

## **PROBLEMAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LAS UNIVERSIDADES**

De manera acertada, Guadalupe López Bonilla (2015) explica que, en México, la enseñanza de la lectura y la escritura —durante las etapas iniciales— se enfoca a lecturas “de instrucción”; por consiguiente, las habilidades desarrolladas son mínimas, pues difícilmente cubren la comprensión básica. En niveles superiores, los docentes asumen que los alumnos continuaron desarrollando estas habilidades por el solo hecho de cambiar de grado o de nivel educativo.

Martínez Compeán *et al.* (2015) establecen que las creencias de los docentes resultan ser el primer obstáculo para el aprendizaje de la comprensión lectora en estudiantes universitarios.

Los docentes tienen la creencia de que los alumnos universitarios ingresan a este nivel educativo suficientemente preparados para realizar actividades de lectura y escritura de acuerdo con las expectativas escolares. Por tal razón, promueven poco estas prácticas letradas dentro del aula (Gómez Espinoza *et al.*, 2013, p. 9).

López Bonilla (2015) le llama *prácticas de literacidad* a las acciones que llevan a cabo las personas cuando leen y escriben; sin embargo, estas prácticas deben enseñarse de manera deliberada, es decir, resulta imprescindible que el estudiante sea provisto —por parte de su docente— de herramientas no sólo para la interpretación de grafías, sino de palabras —términos disciplinares—, sentidos e ideas. Por ello, al llegar a la universidad, el estudiante se enfrenta a lenguajes, géneros y aproximaciones epistemológicas diferentes a las aprendidas en el nivel anterior, las cuales están determinadas por la disciplina o ámbito en el que se inserta. De esta manera, el alumno necesita una nueva alfabetización, ahora disciplinar, no sólo académica.

*Alfabetización* alude a un proceso pedagógico de socialización que instaaura formas de leer y de escribir, de las cuales la alfabetización escolar es la más visible, pero no la

única. Podemos afirmar también que en cada ámbito, contexto social y cultural se establecen formas particulares de leer y de escribir, de ahí que existan múltiples literacidades y formas de ser letrado (López Bonilla, 2015, p. 30).

La alfabetización académica, desde la educación primaria y hasta niveles superiores, se realiza para adquirir una literacidad general aplicable en ámbitos educativos e incluso fuera de ellos; sin embargo, dentro de los ámbitos académicos universitarios, la alfabetización disciplinar sólo insiste en el aprendizaje de las prácticas de literacidad dentro de una disciplina.

Desde finales del siglo xx, Charles Bazerman (1988) afirma las diferencias existentes no sólo en los lenguajes disciplinares, sino también en las conductas lectoras, la búsqueda y la adquisición del conocimiento a partir de la lectura. El aprendizaje de estos comportamientos lectores se realiza dentro de los grupos disciplinares, de docentes a estudiantes y ayudantes.

A pesar de que en este texto sólo se observará el ámbito universitario, resulta importante enfatizar que la labor de alfabetización requiere un esfuerzo constante por parte de docentes y estudiantes a lo largo de los niveles educativos. De este modo, cuando se llega a la universidad —aunque se deba aprender una nueva manera de leer y escribir—, ya se cuenta con las bases de comprensión lectora, léxico variado, gramática y sintaxis que se han venido desarrollando en etapas anteriores. Sería recomendable establecer, incluso, cierta exploración en la alfabetización disciplinar desde la secundaria, ya que el estudiante recibe, desde ese nivel, diferentes materias y, merced a ello, está obligado a emplear distintos lenguajes.

Paula Carlino (2005), con sus aportes en el texto *Escribir, leer y aprender en la universidad* y sus investigaciones posteriores, promueve la necesidad de prestar atención a esa *escritura académica* en contexto. Esto implica que cada docente, dentro de su disciplina, es el encargado de enseñar habilidades lectoras y de escritura. Alfabetizar, entonces, es el “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de



los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370). Por otro lado, Verónica Zavala (2009) insiste en que “la gente se vuelve letrada observando e interactuando con otros miembros del Discurso hasta que las formas de hablar, actuar, pensar, sentir y valorar comunes a ese Discurso se vuelven naturales a ellos” (p. 349).

Así podríamos continuar con teóricos que, además de aportar ideas, contribuyen con importantes esfuerzos dentro de las universidades. Tal es el caso de Paula Carlino (2013) y Lucía Natale y Daniela Stagnaro (2013), en Argentina; Giovanni Parodi (2012), en Chile; Daniel Cassany (2008), en España, y un largo etcétera. La lista es igual de larga en lengua inglesa, francesa, italiana y alemana, pues las universidades de esos países han incluido diversas maneras de intervenir en la literacidad de sus estudiantes. De igual manera, en eventos desarrollados a lo largo del continente —*Writing Research Across Borders* (Santa Bárbara, 2008; Bogotá, 2017), Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (Puebla, 2013, 2015, 2017, 2019), Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje (Puebla, 2013), Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (CONLES) (Costa Rica, 2017; Perú, 2019)— se ha estado trabajando el tema.

Toda esta labor está justificada por varios estudios realizados con estudiantes e, incluso, con docentes que han buscado completar el panorama de habilidades lectoras y de escritura en la universidad. En México, se aplicó el Estudio EXHALING (Examen de Habilidades Lingüísticas) en universidades públicas y privadas en 2011. Se trata de una pequeña muestra que evidencia la necesidad de intervención, pues se obtuvieron cifras desalentadoras. Por ejemplo, se descubrió que 65 por ciento de los estudiantes no poseen conciencia lingüística y, además, no han desarrollado las habilidades necesarias para elaborar un texto académico (González, 2014). Sin embargo, esta investigación —como muchas otras— solamente refiere habilidades lingüísticas. Además, puesto que se limita a revisar

la comprensión lectora de manera tangencial, no se adentra en la literacidad disciplinar —sólo en la académica—.

Después de haber presentado algunas de las teorías más relevantes del tema, sería necesario iniciar con el recorrido de las intervenciones realizadas en diversas universidades con el objetivo de desarrollar el aprendizaje de la lectura y la escritura en estudiantes universitarios.

La mayoría de las universidades en Estados Unidos (Brown es uno de los casos emblemáticos), algunas en Australia (Western Australia, Macquarie y Sidney) y otras más en Europa (Pompeu Fabra, por ejemplo), incluyen programas para el apoyo en la lectura y escritura de sus estudiantes. En Latinoamérica, encontramos casos importantes por su alcance y su aplicación: la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de Santo Domingo, la Universidad de Buenos Aires, la de General Sarmiento (Argentina), la Universidad Federal de Santa María (Brasil), la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá y la Universidad de Antioquia (Colombia).

En universidades de Estados Unidos, Australia y Europa se originan los primeros estudios sobre literacidad y alfabetización en la universidad, gracias a investigadores como Thurn (Princeton), Summers (West Australia), Schriver (Universidad de California), Cassany (Pompeu Fabra) y muchos más (Lodoño, 2015).

En la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de Santo Domingo, se llevó a cabo una investigación que aportó el sustento para que las autoridades se interesaran en el caso y apoyaran fuertemente el proyecto. Enfocaron sus esfuerzos en los docentes, los prepararon con un Diplomado en desarrollo de pensamiento analítico y crítico —a partir de la lectura y escritura— y vincularon su trabajo en aulas con la alfabetización académica. Igualmente, fundaron el Centro de Excelencia para la Investigación y Difusión de la Lectura y Escritura (CEDILE), el cual sirve de apoyo constante para los docentes y los estudiantes (Montenegro, 1997).

En la Universidad de Buenos Aires (UBA), Carlino incluyó un proyecto a lo largo del currículum de las licenciaturas. Los docentes de lengua acompañaban a los disciplinares con estrategias y técnicas mediante las cuales se pretendía conducir el desarrollo de habilidades lectoras por parte de sus estudiantes. Además, organizó —junto con su equipo de trabajo— el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), el cual tiene su sede en el Instituto de Lingüística de la UBA. El equipo no sólo se encarga de apoyar a los estudiantes, también extiende su soporte fuera de la institución: “con un equipo pluridisciplinar —integrado por pedagogos, lingüistas, psicólogos, biólogos y una Prof. de Matemática— estudiamos las relaciones entre enseñar, aprender, leer y escribir en diversas disciplinas del nivel secundario, superior y de posgrado” (GICEOLEM, 2010).

También en Argentina, la Universidad Nacional de General Sarmiento creó el Proyecto de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académicas a lo largo de la Carrera (PRODEAC), el cual se aplica en todas las licenciaturas con el objetivo de “introducir de manera sistemática a los estudiantes en la lectura y producción de géneros académicos en el seno de las materias de grado” (PRODEAC, en línea). También incluye un trabajo de investigación que ha dado por resultado publicaciones como *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, compilación realizada por Lucía Natale y Daniela Stagnaro que fue publicada en marzo de 2016.

En la universidad de Santa María elaboraron un estudio exploratorio de corte etnográfico: el análisis de la relación entre texto y contexto, así como el estudio del discurso de las producciones de los alumnos. Debido a ello, decidieron intervenir, a partir de un laboratorio de lectura y redacción —Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (LABLER)— que apoya a los estudiantes de su universidad (Motta-Roth, 2001).

En el caso de Colombia, en la Universidad de Antioquia, en Medellín, se trabajó en el proyecto La Lectura en la Universidad. Se trata de “una investigación sociolingüística, descriptiva y cuasiexperimental, cuyo principal objetivo fue establecer la relación entre lectura, escritura, estrato social y rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad” (Castañeda y Henao, 1999); se prevé que, con los resultados, se puedan tomar decisiones para la creación de un programa que solucione los problemas detectados en la exploración.

La Universidad Sergio Arboleda, en Bogotá, creó, por iniciativa de los directivos, el Programa de Alfabetización Académica. Éste apoya a profesores y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura dentro de las aulas. Si bien su fundación obedece a la “necesidad de unificar criterios que le permitieran a los diferentes docentes discutir acerca de las prácticas, las metodologías y las temáticas que manejan en sus cátedras” (Correa, 2006, citado en De Castro y Niño, 2014), incluye también investigación sobre el tema. Funciona a través del Programa de Gramática, el cual se encuentra dentro del plan de estudios —primer y segundo semestre— de todas las carreras. Tiene una intensidad semanal de cuatro horas. Allí se afianzan conocimientos sobre la coherencia y la cohesión, la morfología, la sintaxis, la ortografía, la acentuación, la puntuación; también se trabajan los pasos básicos para realizar resúmenes, protocolos, comentarios, reseñas, informes, ensayos, entre otros.

Esta universidad se encuentra dentro de la Red Nacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES), la cual fue creada en el 2006 a partir de una convocatoria propuesta por ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades), entidad donde constantemente realizan investigaciones al respecto.

En México, también se han desarrollado importantes proyectos en apoyo de la enseñanza de la lectura y la escritura, tanto en universidades privadas como en públicas. En primer lugar, existen dos universidades públicas: la Universidad

Autónoma de Nuevo León (UANL) y la Universidad Veracruzana (UV); la primera implementó el curso Comunicación Oral y Escrita —hoy Competencia Comunicativa— en todas las carreras. Anteriormente, esta institución educativa había creado el proyecto Estudios de Literacidad en la UANL, como una manera de fortalecer estas habilidades en la formación universitaria de sus estudiantes. Por su parte, la UV creó un Programa Universitario de Formación de Lectores. Si bien éste no necesariamente apoya de manera directa los cursos universitarios, como alternativa ofrece cursos y talleres alrededor de la lectura. Recientemente, la UV creó la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL). Esta institución, por tanto, sí reconoce como una responsabilidad el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras: “sí distingue que es muy distinto enseñar a leer que formar lectores, sí distingue que nuestro reto es todavía muy grande para promover la formación de lectores y que es por supuesto una obligación de los profesores ser lectores, y en eso todavía tenemos mucho por hacer” (PUFL, 2005, Lineamientos). Actualmente, ese programa ha logrado incluir a la Especialización en Promoción de la Lectura del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación (CECC), un programa de reciente creación, al máximo nivel (de competencia internacional) en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (PUFL, 2005).

Resulta innegable el esfuerzo realizado por universidades particulares mexicanas como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), la Universidad de las Américas en Puebla (UDLAP) y la Iberoamericana (UIA); igualmente, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) o la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) se ha trabajado en esa dirección —aunque no parece ser suficiente.

El ITESM creó el Centro de Recursos para Escritura Académica (CREA), una propuesta virtual que también ofrece asesorías presenciales. Se estableció a partir de la necesidad de apoyar a los alumnos en su alfabetización académica. Cuenta con videos y textos que aportan información importante para el desarrollo de la escritura de los estudiantes. Inició en 2001, a partir de un proyecto configurado por un grupo de profesoras de los cursos Taller de Expresión Verbal y Expresión Verbal en el Ámbito Profesional. Posteriormente, el programa se reubicó en una plataforma tecnológica en donde —se pensó— se podían solucionar con mayor efectividad las dudas y las asesorías. El sitio es [<http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/>].

Por su parte, el ITAM creó el Centro de Aprendizaje, Redacción y Lenguas (CARLE), el cual usa una plataforma —el Programa de Escritura (PEITAM)— para ejecutarlo.

La función del CARLE consiste en brindar al usuario un espacio moderno y acogedor, tanto con recursos tradicionales como con tecnología multimedia, para que logre, de manera autónoma o con asesoría personalizada, los objetivos de aprendizaje que él mismo se proponga en las áreas siguientes: estrategias de aprendizaje, redacción y lenguas extranjeras. El CARLE ofrece una instrucción personalizada que se basa en el principio de autonomía (CARLE, 2017, párrs. 1-2).

El Programa de Escritura del ITAM es una medida institucional que inició sus actividades en 2015; se diseñó para desarrollar sólidas habilidades de escritura a la par que se estudia la licenciatura. Se conforma de cuatro momentos de intervención: una materia inicial, dos seminarios y dos materias relacionadas con sus disciplinas. Además, funciona como apoyo mediante asesorías y talleres. El sitio se encuentra al alcance de los estudiantes en [<http://carle.itam.mx/sitio/programa/informacion.php>].

El Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico (CAEAPC) de la Universidad de las

Américas, en Puebla, da servicio a partir de su página web [<https://www.udlap.mx/centrodeescritura/>]. Además, se sabe que imparten talleres y cursos de redacción a los estudiantes; sin embargo, no se encuentra más información al respecto.

Un caso especial es la Universidad Iberoamericana (UIA). Ahí están implementando un programa de intervención a partir de la Ruta Formativa Comunicación Oral y Escrita. Ésta se encarga de formar docentes para que impartan el Taller de Comunicación Oral y Escrita (COE), el cual es obligatorio para todas las carreras. Esa ruta incluye profesores de todas las áreas, pues el objetivo es incidir en la alfabetización desde todas las disciplinas, es decir, no intervienen sólo en el desarrollo de habilidades de los estudiantes, sino que preparan a los docentes para que ellos apoyen ese desarrollo dentro de cada ámbito disciplinar. También se busca conformar un centro de escritura cuyo diseño está en marcha.

Tanto en la UNAM como en el IPN los esfuerzos se dirigen a los estudiantes. Algunas licenciaturas incluyen cursos de apoyo; sin embargo, se enfocan mayormente en la literatura, no en la literacidad disciplinar. El curso Literatura Hispanoamericana Contemporánea busca enriquecer la visión del entorno de los estudiantes —como los objetivos lo indican— con la intención de desarrollar capacidades analíticas. El problema es que analizar literatura no resulta el mismo ejercicio ni requiere las mismas habilidades que el análisis de textos de ingeniería. Así sucede con otras licenciaturas. Obviamente, en el área de Humanidades o Ciencias Sociales se imparten cursos de redacción, pero éstos no están enfocados a la lectura o la escritura disciplinares. Si bien ofrecen cursos y talleres de lectura y redacción en el área de educación continua, éstos tampoco son especializados.

En IPN se imparte un curso llamado Expresión Oral y Escrita, pero el programa se inclina totalmente a la literatura. Se ofrece a licenciaturas como Ingeniería y Ciencias Físico-matemáticas, Ciencias Sociales y Administrativas y Ciencias

Médico-biológicas; el contenido es igual para todas las licenciaturas. Aunque el enfoque es por competencias, las generales implican comprensión de lectura, producir discursos orales y redactar de manera correcta. Los contenidos de aprendizaje incluyen análisis de textos literarios, lo cual no puede estar más alejado de la literacidad disciplinar.

Como se puede observar, existen diferentes enfoques con distintas perspectivas. En la mayoría de los casos, éstos están orientados hacia los estudiantes, no hacia los docentes. El problema es mucho más amplio como para sólo dirigir los esfuerzos a una cuestión y no a todas las posibilidades de solución. De cualquier manera, este panorama resulta alentador. Obviamente, aún quedan preguntas por resolver: ¿quién guía a los estudiantes para adquirir habilidades lectoras y de escritura dentro de sus diferentes disciplinas?, ¿los docentes se encuentran preparados para realizar esa labor de acompañamiento?, ¿por qué, a pesar de los cambios en los enfoques educativos y la búsqueda de innovación educativa, no se ha transformado la perspectiva de la enseñanza de la lectura y escritura universitarias?, ¿por qué los esfuerzos no se han enfocado a profesionalizar docentes en todas las disciplinas? Todavía queda un inmenso camino por recorrer y muchas estructuras mentales e institucionales por transformar.

## REFERENCIAS

- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Bombini, G. (2005). Una mirada transversal para pensar las relaciones entre lenguaje y escuela. *Revista Quaderns Digitals*. Recuperado: marzo de 2019, de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.



- Bombini, G. (2009). La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura. En E. Martos y T. Rösing (coords.), *Prácticas de Lectura y Escritura* (pp. 431-444). Passo Fundo: UPF Editora.
- Bombini, G. y Cuesta, C. (2006). Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En G. Fioriti (comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* (pp. 53-77). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Centro de Aprendizaje Redacción y Lenguas (CARLE) (2017). *Centro de Aprendizaje Redacción y Lenguas*, Instituto Tecnológico Autónomo de México. Recuperado: mayo 2018, de <http://carle.itam.mx/>.
- Centro para el Aprendizaje de la Escritura Académica y el Pensamiento Crítico (CAEAPC). ¿Quiénes somos? Universidad de las Américas Puebla. Recuperado: mayo 2018, de <https://www.udlap.mx/centrodeescritura/>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago: Ariel.
- Castañeda, L. y Henao, J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquía: Informe preliminar. *Revista Signos*, 32 (45-46). Recuperado: mayo de 2018, de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341999000100010>.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión. En I. Ballano e I. Muñoz (coords.), *Escribir en el contexto académico*. Bilbao: Deusto Digital. Recuperado: mayo de 2018, de <https://>

- [www.researchgate.net/publication/274000018\\_LOS\\_RETOS\\_ACTUALES\\_DE\\_LA\\_ALFABETIZACION\\_ACADEMICA\\_ESTADO\\_DE\\_LA\\_CUESTION](http://www.researchgate.net/publication/274000018_LOS_RETOS_ACTUALES_DE_LA_ALFABETIZACION_ACADEMICA_ESTADO_DE_LA_CUESTION).
- Castro, D. P. de y Niño, R. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 10(1). Recuperado: mayo 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v10n1/v10n1a06.pdf>.
- Gómez Espinoza, L., Martínez Compeán, M. A., Pedraza Medina, H. y Vélez Espinosa, M. (2013). Prácticas de literacidad académica desde la perspectiva del docente universitario. En *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. Recuperado: mayo 2018, de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2401.pdf>.
- González, R. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM) (2010). *Sitio GICEOLEM*, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado: mayo 2018, de <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>.
- Hernández Sandoval, A., Hernández Cerrillo, P. y Córdoba Frunz, J. L. (2020). Estimación de las habilidades lectoescritoras en alumnos universitarios. Un replanteo de la problemática. *Pirandante. Revista de Lengua y Literatura Hispanoamericana*, 6. Recuperado: mayo 2018, de <https://pirandante.filosofia.uatx.mx/index.php/estimacion-de-las-habilidades-lectoescritoras-en-alumnos-universitarios-un-replanteo-de-la-problematica/>.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. Recuperado: mayo 2018, de <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/155>.

- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (2012). *CREA. Centro de Recursos para la Escritura Académica del Tecnológico de Monterrey*. ITESM. Recuperado: mayo 2018, de <http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/>.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edestein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco (eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lodoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 13(26), 197-220. Recuperado: enero de 2016, de <http://www.scielo.org.co/pdf/anogr/v13n26/v13n26a11.pdf>.
- López Bonilla, G. (2015). Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. En E. M. Ramírez (coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad*. México: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas e Información-Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado: mayo de 2019, de [ru.iibi.unam.mx/.../1/tendencias\\_lectura\\_universidad.pdf](http://ru.iibi.unam.mx/.../1/tendencias_lectura_universidad.pdf).
- Martínez Compean, E., Vélez Espinoza, M., Ramírez Kano, E. y Pedraza Medina, H. (2015). Las creencias de docentes universitarios sobre las prácticas de lectura y escritura. En E. M. Ramírez (coord.), *Tendencias de la lectura en la universidad*. México: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas e Información-Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado: mayo de 2018, de [http://iibi.unam.mx/publicaciones/292/06\\_tendencias\\_lectura\\_universidad\\_Ma.%20Eugenia%20Martinez%20Compean\\_Maricela%20Velez%20Espinosa.html](http://iibi.unam.mx/publicaciones/292/06_tendencias_lectura_universidad_Ma.%20Eugenia%20Martinez%20Compean_Maricela%20Velez%20Espinosa.html).
- Montes Silva, M. y López Bonilla, G. (ene/mar, 2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178.

- Montenegro, L. (jul-dic, 2011). Aportes al desarrollo de competencias de lectura y escritura crítica en el Nivel Básico en la República Dominicana. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 8(16), 23-30, Recuperado: mayo de 2017, de <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/viewFile/155/153>.
- Montenegro, L. (comp.) (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura: propuestas de intervención pedagógica*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Motta-Roth, D. (2001). Laboratório de pesquisa e ensino de leitura e redação LABLER/UFSM. Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul. Recuperado: mayo de 2017, de [http://coralx.ufsm.br/desireemroth/algumas\\_publicacoes/labler.pdf](http://coralx.ufsm.br/desireemroth/algumas_publicacoes/labler.pdf).
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2013). Desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la trayectoria académica del ingeniero: la experiencia de un programa desafiante e innovador. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 3, 45-52. Recuperado: enero de 2019, de [http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc\\_2013-03-19\\_21\\_06\\_03-N3T04.pdf](http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc_2013-03-19_21_06_03-N3T04.pdf).
- Natale, L. y Stagnaro, D. (comps.) (2016). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ortiz Casallas, E. (mayo-agosto, 2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28) 17-40. Recuperado: enero de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720002>.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G. (2011a). La teoría de la comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76), 145-167.
- Parodi, G. (2011b). *Saber leer*. Madrid: Aguilar/Instituto Cervantes.

- Parodi, G. (2012). *Alfabetización académica profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Ariel.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Programa Universitario de Formación de Lectores (PUFL) (2005). Sitio Programa Universitario de Formación de Lectores. Universidad Veracruzana. Recuperado: mayo de 2018, de <https://www.uv.mx/lectores/general/>.
- Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa (UAM-C) (2017). Curso de Taller de Literacidad Académica. Recuperado: mayo de 2018, de <http://campusvirtual.cua.uam.mx/oferta/cursospaea/tl>.
- Urús, M. (2018). Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura: su enfoque pedagógico. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(10), 5-30. Recuperado: enero de 2020, de <http://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/95>.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la Educación Superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: Siglo XXI.
- Zermeño, A. (2005). Redes semánticas naturales. *Estudios sobre Culturas Contemporáneas*, 11(22), 305-334, Recuperado: mayo de 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602207.pdf>.

---

**ADRIANA MARÍA HERNÁNDEZ SANDOVAL** es licenciada por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), maestra en Letras Mexicanas por la Universidad Nacional Autónoma de México y doctora en Educación por la Universidad Intercontinental. Está certificada como docente por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Cuenta con 25 años de experiencia como docente. Actualmente es profesora e investigadora de tiempo completo en la UAM-I, encargada de impartir el Seminario de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sus líneas de investigación son Narrativa y teatro mexicanos, Didáctica de la lengua y la literatura, Lectura y escritura en educación superior y Profesionalización docente en lengua y literatura.

---



# **DE UN MODELO DE ESCRITURA REMEDIAL A UNO INTEGRADO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO**

MARÍA DE LOURDES CAUDILLO ZAMBRANO

## **ANTECEDENTES: LA INQUIETUD DE IR MÁS ALLÁ**

**H**ace algunos años, en la materia de Filosofía de la Educación, propuse a mis alumnas de la carrera de Pedagogía leer un texto filosófico, crítico con el modelo universitario funcionalista actual; una lectura de complejidad media, cercana a la experiencia universitaria de ellas (cursaban 4º semestre), pues usaba ejemplos de la enseñanza en este nivel educativo. El resultado fue lejano a lo que esperaba, tanto en el nivel de comprensión de lectura y debate, como en el de escritura y desarrollo de una postura personal. ¿Por qué esta dificultad para comprender y para escribir un juicio personal ante un problema cercano a su experiencia?, ¿cómo introducirlas en un horizonte de conocimiento, de cultura más allá del suyo?

El hecho me llevó a explorar el mundo de la literacidad y de la “alfabetización o cultura escrita” —como la llama Emilia Ferreiro—, a descubrir de modo nuevo que, particularmente en la universidad, la lectura y la escritura son una poderosa herramienta de expresión del *logos* humano, del pensamiento



y que, por tanto, son parte del programa de estudios en toda aula universitaria, pues “la inteligencia se desarrolla a través de y conjuntamente con el lenguaje” (Latapí, 2008). Sin embargo, los profesores con frecuencia suponemos que los alumnos deben, por sí mismos, tender puentes cognitivos y culturales para leer y escribir académica y críticamente como profesionales. Afortunadamente, la experiencia se encarga de demostrarnos una y otra vez que no es así.

La enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad —en cada curso— nos toca a todos los profesores, como afirman desde hace más de una década varios expertos en literacidad académica en América Latina (Moyano y Natale, 2012; Carlino, 2005). Pero el que nos toque a todos tampoco es obvio —como no lo es que el estudiante tienda estos puentes cognitivos y culturales—; los maestros requerimos espacios de formación para revisar nuestras prácticas de enseñanza, indagar por qué en ocasiones se da este desencuentro entre las metas y lo que se logra, y en otras sucede lo contrario. Los esfuerzos de los profesores necesitan ser soportados colectivamente, no es sólo cuestión de voluntades aisladas. Se requieren cambios institucionales que alienten la integración de la enseñanza de la escritura dentro de sus materias (Carrasco y González, 2011).

### **LA PROPUESTA: HACIA UNA LITERACIDAD ACADÉMICA**

En 2017, académicos del Departamento de Letras y del Programa de Desarrollo e Innovación Docente —área en la que me desempeño como académica de tiempo completo—, en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, diseñamos y desarrollamos el proyecto aquí expuesto. La enseñanza de la escritura integrada en el currículum y la formación continua de profesores son los elementos que hemos considerado para impulsar acciones que cultiven la llamada *literacidad académica* (Zavala, 2009) o *alfabetización académica* (Carlino, 2013), tanto en los estudiantes como en los profesores de todas las disciplinas.

En cuanto al enfoque curricular, apuntalamos esfuerzos para transitar de la preocupación por lo remedial hacia una enseñanza de la literacidad académica integrada en toda la formación universitaria. Ello implicó la revisión y rediseño del curso inicial de escritura, a partir de un diagnóstico con los estudiantes de nuevo ingreso, y del trabajo de jueceo sobre los resultados con un equipo de expertos para identificar niveles de de-sempeño, así como de la formación y el trabajo colegiado entre maestros que imparten esta asignatura. Para ello, recuperamos experiencias y literatura sobre los cursos iniciales en los programas de escritura universitaria (*Academic Writing Program*) en Estados Unidos, particularmente del *First Year Writing*, los cuales proponen la escritura académica integrada en el currículum.

En cuanto a la formación docente, diseñamos acciones cortas y otras de más largo aliento, dirigidas a todos los profesores de la universidad, para favorecer la reflexión colegiada y la identificación de la escritura como parte de los objetivos de todo curso universitario —en mayor o menor medida—, basadas en la reflexión sobre la propia práctica (Domingo, 2012) y en la revisión de géneros textuales que emplean en sus cursos. En particular, hemos usado el modelo Sidney sobre literacidad disciplinar (Natale, 2018; Montes y López, 2016), y los modelos estadounidenses *Writing Across the Curriculum* (*wac*) y *Writing in the Disciplines* (*wid*).

La propuesta pretende ir más allá de una concepción de la escritura como el mero desarrollo de habilidades académicas técnicas, funcionales para la comunicación; busca movilizar la enseñanza y la orientación curricular para reconocer la literacidad en cuanto práctica social, proceso continuo de aculturación académica (Carlino, 2012), y conducir la enseñanza y el aprendizaje hacia preguntas sobre cómo se usa la escritura, para qué se usa, en qué contexto, es decir, hacia una literacidad que forme autores capaces de escribir, pensar y actuar dentro y fuera de las aulas (Hernández-Zamora, 2019;

Hernández-Zamora, 2020). Estamos en camino, pues —como se verá en los resultados presentados— la perspectiva implica cambios culturales que tomarán tiempo. Por ejemplo, se debe pasar de una concepción remedial, tan interiorizada en muchos de nosotros, a un leer como autores, leer para *leer* la realidad y leer el mundo —como afirma Paulo Freire (2015)— desde las disciplinas, desde los cursos de cada maestro y a lo largo del currículum.

### **CAMBIO DE PARADIGMA: DE UN MODELO REMEDIAL A UNO INTEGRADO**

En 2004, la Universidad Iberoamericana incluyó, por primera vez, en todos los planes de estudios de licenciatura una materia para desarrollar la “competencia de comunicación oral y escrita”, una de las seis competencias genéricas que todo egresado debía adquirir. Aun cuando tiene el componente de la oralidad, la materia se centró en habilidades de redacción para atender deficiencias de los estudiantes y promover el uso de una escritura más profesional. Al momento de diseñarla, los responsables de las licenciaturas podían sugerir variaciones que consideraban pertinentes para sus programas, por lo que se crearon cinco diferentes versiones, cuatro de ellas impartidas por profesores del Departamento de Letras y una por el Departamento de Comunicación; podía ubicarse en diferentes momentos del currículum —no obligatoriamente era el inicial—, por lo que algunos estudiantes la cursaban en sus últimos semestres. Para fines prácticos, las cinco versiones esencialmente tenían los mismos objetivos de aprendizaje:

- Redactar escritos diversos (científicos y técnicos con base en los formatos apropiados para propuestas, reportes, artículos, instrucciones y correspondencia).
- Redactar de manera correcta, clara, ordenada y eficaz, siguiendo modelos textuales del trabajo académico y

profesional.

- Presentar datos e información de manera apropiada y efectiva para públicos específicos.
- Elaborar estrategias personales para la autocorrección de textos a nivel básico e intermedio.
- Utilizar técnicas de expresión oral apropiadas para el trabajo universitario y profesional.

En la revisión de planes de 2010, se incluyó nuevamente la misma asignatura, y se solicitó “llevar a cabo acciones remediales pertinentes para garantizar que todos los alumnos cuenten con los conocimientos y/o habilidades indispensables para cursar el programa con éxito” (Marco operativo para el diseño de planes de estudio SUJ, 2010, p. 9). Así, se diseñó un curso remedial de español impartido por profesores del Departamento de Letras para los aspirantes que obtenían un puntaje menor a 110 en el área de Razonamiento Verbal y Español del Examen Nacional de Ingreso (EXANI-II) del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL). Sin embargo, no eran claros los objetivos del remedial, ni las necesidades formativas de los alumnos que llegaban ahí.

La estructura y operación curricular correspondía más a los llamados modelos remediales que a un modelo integral, pues se registraban con claridad dos características propias de ese enfoque:

1. “La escritura es percibida solo desde sus atributos más visibles (convenciones universales, ortografía, gramática), reduciéndola a habilidades generales, y se espera que los alumnos luego puedan transferirlas de modo mecánico a cualquier contexto” (Carlino, 2012, p. 490). Característica no sólo plasmada en los objetivos del curso, sino en el estilo de enseñanza, como lo revelaron entrevistas efectuadas a profesores que impartían estos cursos (Caudillo, 2016), quienes,

en algunos casos, manifestaron sus intenciones de ir más allá, pero tanto el programa como las deficiencias de los alumnos terminaban por diluir sus intentos.

2. “Estas habilidades generales suelen ser enseñadas en un espacio curricular específico (en una sola materia), disociándolas del resto de la formación y quitándole así fuerza a su naturaleza social: En estos espacios, la lectura y la escritura son generalmente presentadas a través de ejercicios que rompen y transfiguran las prácticas reales de literacidad para enseñarlas de forma disociada o divorciada de su uso situado” (Carlino, 2012, p. 490). Ello significa que los otros cursos no tienen la responsabilidad de su enseñanza. El diseño de la materia delega su desarrollo a estos cursos, como si fuera algo “acabado” en un determinado momento.

Tanto la materia de Comunicación Oral y Escrita como el curso Remedial de Español eran percibidos por estudiantes y docentes como “de relleno”, es decir, como un fragmento carente de sentido en la totalidad de la formación universitaria.

El contexto nos ponía ante el reto de transitar hacia un modelo más integrado, es decir, uno que permitiera reconocer que todos los cursos y todos los profesores somos responsables de las prácticas de literacidad, desde sus propias materias y disciplinas o modelo *WID*, y a lo largo del currículum o modelo *WAC* (Carlino, 2012; Thaiss y Porter, 2010).

Para trazar la ruta, hicimos una revisión del estado del arte y observamos buenas prácticas en diversas universidades en América Latina y Estados Unidos sobre la llamada *literacidad* o *alfabetización académica*. Identificamos tres momentos y espacios clave para emprender el cambio: 1) el ingreso, 2) a lo largo de los estudios universitarios y 3) extracurricularmente, por medio de espacios que, desde hace poco más de una década, han empezado a estar presentes en la educación superior (ES) en México y en América Latina (Carlino, 2005).

En 2017, decidimos tomar acciones sobre el ingreso y, posteriormente, emprendimos un proyecto de formación dirigido al profesorado de todas las disciplinas y de cualquier semestre curricular. Asimismo, en 2018, el Departamento de Letras abrió el Centro de Escritura Ibero, el cual actualmente ofrece servicios de asesoría sobre cultura escrita a toda la comunidad universitaria.

### **ACCIONES AL INGRESO**

A partir de la literatura sobre estudiantes que ingresan a la educación superior (González, 2014) vimos que era decisivo llevar a cabo un diagnóstico certero al ingreso sobre el nivel de desempeño con el que llegaban los aspirantes y caracterizar sus necesidades de aprendizaje en el ámbito lingüístico para, en nuestro caso, replantear la utilidad y el sentido de las dos materias en cuestión —Remedial de Español y Comunicación Oral y Escrita—. La intención era ofrecer a los alumnos un piso común, en la medida de lo posible, a través de una formación inicial que les introdujera en la literacidad académica (Caudillo, Montes y Medina, 2018). Sabemos que México es un país muy desigual, por lo que los perfiles de los alumnos que egresan de la educación media superior suelen ser heterogéneos, según el contexto social y académico de procedencia.

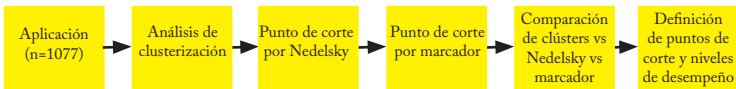
Por lo anterior, se realizó un estudio diagnóstico a 1 077 estudiantes inscritos en las materias de Comunicación Oral y Escrita (COE) durante el periodo Primavera 2017, a través de la aplicación del EXHALING (Examen de Habilidades Lingüísticas). Se trata de una evaluación diseñada para medir el nivel de español con el que ingresan los jóvenes a las instituciones de educación superior (IES), instrumento que ha sido parte de un estudio más amplio del Consejo Regional del Área Metropolitana (CRAM) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (González, 2014).

Este examen tiene como objetivo evaluar en qué medida el estudiante “maneja habilidades lingüísticas que le permiten integrar nuevos conocimientos” y “analiza y aplica conceptos básicos de gramática y de uso normativo que permiten desarrollar la conciencia lingüística indispensable para producir textos adecuados al ámbito académico” (Jurado, 2014, p. 156). Consiste en tres pruebas objetivas, con un total de 60 reactivos de selección múltiple o verdadero/falso, así como de una prueba subjetiva de escritura. Las pruebas objetivas miden comprensión auditiva, comprensión lectora y conciencia lingüística; la cuarta prueba consiste en la redacción de un ensayo breve para evaluar expresión escrita.

Ciertamente, nos encontramos ante una posible contradicción del proyecto original, pues el instrumento se centra en la medición de habilidades. Sin embargo, para ir más allá, usamos los resultados para caracterizar la competencia lingüística en los alumnos de nuevo ingreso —cómo es esta competencia, qué nivel de logro muestran quienes lo hacen bien o mal, por qué—, con la intención de obtener información más cercana a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. La caracterización consistió en obtener niveles de desempeño reales y observados en los alumnos de la Universidad Iberoamericana inscritos en la materia de COE: nos preguntamos qué sí sabía hacer un alumno que logra un buen desempeño y qué logra uno de un nivel intermedio. Nuestra intención fue identificar niveles de desempeño criterios orientativos para —con ellos— generar cursos de atención específica más asertivos e integrados a toda la formación universitaria (Caudillo, Montes y Medina, 2018).

Empleamos una metodología cuantitativa con algunos procedimientos de corte cualitativo. A partir de los resultados del EXHALING, se llevó a cabo un ejercicio de clusterización y, posteriormente, se desarrollaron sesiones donde participaron  $n=6$  jueces profesores de materias COE, a través del método de Nedelsky y marcador (Zieky y Perie, 2006). La figura 1 representa el ciclo de análisis realizado (Caudillo, Montes y Medina, 2018).

**FIGURA 1. PROCEDIMIENTO PARA LA GENERACIÓN DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO Y PUNTOS DE CORTE**



Fuente: Caudillo, Montes y Medina, 2018.

A través de 6 sesiones de trabajo, los n=6 jueces profesores de las materias COE generaron los niveles de desempeño y los puntos de corte. A partir de los ejercicios, se definieron los siguientes niveles de desempeño que habrían de generar los descriptores para cada área de la prueba.

**CUADRO 1. DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO (GENÉRICOS)**

Nivel de desempeño	Descripción
No satisfactorio	El estudiante requiere de intervención con la finalidad de evitar afectación en el desempeño académico durante su licenciatura.
Suficiente	El estudiante muestra un nivel de desempeño satisfactorio para desempeñarse de manera adecuada durante su licenciatura.
Óptimo	El estudiante posee un dominio deseable para desempeñarse de manera ideal durante su licenciatura.

Fuente: Caudillo, Montes y Medina, 2018.

A partir de este ejercicio, se describieron los niveles de desempeño de cada una de las habilidades. Un ejemplo de la descripción se muestra en el cuadro 2.



**CUADRO 2. DESCRIPCIÓN DE NIVELES DE DESEMPEÑO  
DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA**

Comprensión auditiva	No satisfactorio/ bajo	En progreso /medio	Competente / alto
	Recupera y retiene información explícita.	Deduce información implícita que se relaciona de manera bastante clara y directa con la explícita.	Interpreta la información.
	Abstrae el tema.		
	Distingue la idea principal.		
			Distingue algunos recursos textuales y su función para el discurso.

Fuente: Caudillo, Montes y Medina, 2018.

La caracterización de la competencia nos permitió replantear el sentido y el contenido de las materias COE y del Remedial de Español, así como fijar un punto de corte válido en el examen de admisión a través de la correlación con los datos obtenidos del EXHALING para afinar la precisión en la colocación de alumnos que requieren del curso remedial.

Una de las modificaciones curriculares derivadas del rediseño de la materia COE es que ya no hay varias versiones, sino una sola, que ha sido ubicada entre el 1º y 2º semestres de todas las licenciaturas, y es impartida por profesores del Departamento de Letras, quienes reciben en sus grupos a alumnos de licenciaturas afines, lo cual les permite, por ejemplo, buscar lecturas de estas disciplinas, o bien, desarrollar, de modo bastante básico, escritura vinculada a los géneros de su profesión.

Así, los alcances de esta nueva asignatura de escritura académica son:

Preparar al alumno para: pensar, leer y escribir en la universidad por medio de productos orales y escritos que evidencien una lectura crítica y significativa, esto es:

- Escribir textos expositivos (monografía) y textos argumentativos (ensayo) que cumplan las convenciones lingüísticas, textuales y retóricas de la escritura académica.
- Expresar oralmente (diálogo y discusión) con orden, formalidad, coherencia y fluidez sus ideas y el producto de una investigación.
- Reconocer palabras e ideas propias y de otros.
- Adentrarse en la lectura de textos complejos.
- Leer críticamente e incorporar las ideas de otros en la escritura (síntesis) empleando modelos de citación. (Montes, 2018, p. 165)

El curso sí enfatiza el uso del español normativo, pero no busca un tratamiento remedial. El nombre de esta asignatura será cambiado por Taller de Escritura Académica; aunque, como está registrado ante la Secretaría de Educación Pública, por ahora conserva el mismo nombre.

La capacidad de leer las ideas de otros desde su contexto, así como con una mirada crítica y nutrida por la discusión y el diálogo en clase, la capacidad de integrar o contraponer ideas y de desarrollar una voz propia a través de un argumento por medio de la escritura de textos expositivos y argumentativos son un primer e importante paso con el que se introduce al alumno en el interesante mundo de la literacidad académica. El contenido de las lecturas y de los escritos son propuestos libremente por cada profesor en sus clases.

Para dar a conocer los cambios a los profesores de la materia COE, se impartió un taller en el verano de 2018 con la participación de expertos en el tema, acompañado del diálogo y la aportación

de ideas de los maestros sobre actividades de enseñanza de la escritura. Los cambios fueron celebrados por los profesores, aunque con la preocupación de cómo lograr una síntesis entre la enseñanza de la literacidad académica y la atención a las deficiencias de escritura con las que llegan los estudiantes. Sin tener una respuesta inmediata, la Coordinación de Habilidades Verbales, responsable de la impartición de esta materia dentro del Departamento de Letras, ha abierto espacios continuos tales como seminarios, coloquios y foros para compartir experiencias entre docentes, con el fin de ir construyendo alternativas para atender este problema complejo. Asimismo, existe una comunicación continua con dicha coordinación para dar seguimiento a su trabajo, por ejemplo, por medio de portafolios docentes, en donde comparten los resultados más significativos de sus cursos.

Nos encontramos en proceso de cambio cultural respecto al modo de concebir y de enseñar la escritura. En los portafolios se identifican ejercicios que aún tienen el matiz de una escritura fragmentada y centrada en convenciones gramaticales, pero también se observan actividades de aprendizaje con textos más articulados y extensos, basados en lecturas de interés y con varias devoluciones o revisiones sobre el mismo trabajo (Rivera, 2020).

La claridad de objetivos de la nueva materia da rumbo a la enseñanza. El cambio de contenidos y el acompañamiento por parte de la Coordinación está favoreciendo que los profesores tengan respaldo conceptual e institucional, lo que les hace tener más confianza para emprender cambios en sus clases, como se observa también en sus portafolios.

El segundo paso importante en la Universidad Iberoamericana se dirigió hacia el profesorado de todas las disciplinas, con acciones de corto y largo aliento, para cultivar la literacidad académica en cualquier momento y en cualquier disciplina.

## **FORMACIÓN DOCENTE A LO LARGO DEL CURRÍCULUM Y EN LAS DISCIPLINAS**

La labor educativa es ardua y continuamente plantea preguntas y desafíos; aquí empleo la palabra *educación* en lugar de *enseñanza* para subrayar que la meta no es —hemos dicho— una mera instrucción, sino introducir al alumno en la capacidad de leer la realidad, de leer al mundo críticamente, así como de elaborar y expresar una voz propia desde su ámbito profesional. El acompañamiento a los profesores a través de espacios de formación y diálogo reflexivo es clave para promover el cambio cultural que buscamos.

Por ello, diseñamos un proyecto de formación docente en el que la participación es voluntaria, es decir, asisten quienes tienen interés. Creemos que este criterio favorece una transformación auténtica, más que iniciativas institucionales de tipo obligatorio; ciertamente, es menos efectivo en términos numéricos, pero es más eficaz en cuanto al impacto, pues quienes participan tienen disposición y apertura para emprender modificaciones —y de hecho las hacen—, como se muestra en los resultados.

Nos basamos en el modelo *Writing Across the Curriculum* (*WAC*), para trabajar la literacidad a lo largo del currículum con una perspectiva de amplitud —es decir, aquella relacionada con todos los profesores y todos los cursos—, y en el modelo *Writing in the Discipline* (*WID*), con una perspectiva de profundidad —aprender el discurso de la disciplina desde el interior de cada asignatura (Thaiss, 2012)—. Ambos modelos han sido desarrollados principalmente en Estados Unidos y cultivados en América Latina, particularmente en Argentina.

En esa misma dirección, particularmente en la estrategia llamada Ruta Formativa, empleamos la corriente teórico-metodológica de la escuela de Sidney, basada en el análisis de las características de los géneros disciplinares para su enseñanza (Montes y López, 2016). El profesor presenta modelos de texto a sus alumnos para que ellos posteriormente lo construyan de modo colectivo hasta configurarlo de modo personal.

Los maestros, al igual que los estudiantes, necesitamos ser introducidos en la literacidad como herramienta del *logos* humano. “La enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad es un saber específico con varias décadas de tradición [...] y que requiere un entrenamiento y desarrollo específico que la mayoría de los docentes de las disciplinas e, incluso, de la lingüística y la educación, no tienen” (Navarro, 2018, p. 16).

También, es importante no dar por sentado si los profesores conocen y dominan —o no— aspectos normativos del “solfeo” de la escritura académica. Está ampliamente documentada la deficiencia del sistema educativo de nuestro país, por lo que la formación de profesores también debe mirar esta necesidad.

En razón a lo anterior, las acciones diseñadas atienden dos grandes objetivos: 1) revisión de aspectos de lingüística básicos para quien tiene necesidad de ello; 2) desarrollar la literacidad académica y disciplinar desde el seno de cualquier curso de licenciatura.

La propuesta se puso en marcha en el periodo Primavera 2018 con dos talleres:

- Taller de Redacción Académica para Profesores
- Taller: Leer, Escribir y Aprender a Pensar en la Universidad

El segundo taller consistió en un breve espacio de reflexión y revisión de las propias prácticas de enseñanza de la escritura desde sus cursos, con una duración de 8 horas. Los participantes continuamente cuestionaron su duración, y solicitaban un acompañamiento de más largo aliento. Debido a ello, fue sustituido por una nueva estrategia: Ruta Formativa, conformada por tres módulos y una duración de 1 año, como se explica más adelante.

A continuación, presentamos los objetivos, el método y resultados de cada una de estas iniciativas.

## **TALLERES DE ESCRITURA ACADÉMICA**

### *OBJETIVOS:*

El taller corresponde con los objetivos formativos plasmados en la nueva materia curricular COE (o Taller de Escritura Académica), por lo que, de modo muy sintético, los profesores tienen oportunidad de reconocer y escribir textos expositivos y argumentativos, junto con aspectos esenciales de redacción, tales como el proceso de escritura, la construcción de párrafos y oraciones, puntuación y ortografía. Ha tenido una duración de 12 horas, y cada semestre hay una demanda de, al menos, 30 participantes —cupo máximo con el que se abre cada semestre, lo cual habla de una cierta necesidad sentida—.

### *MÉTODO:*

En los grupos se integran maestros de diferentes disciplinas y de cualquier asignatura. Se llevan a cabo ejercicios sobre textos expositivos y argumentativos a partir de lecturas de interés para el profesor universitario. En el taller son revisados y corregidos de modo grupal los escritos generados.

### *RESULTADOS:*

Se observa que tener una experiencia de escritura —criterios para escribir y para corregir—, aun cuando se trate de aspectos básicos, los capacita para acompañar el aprendizaje de sus estudiantes con criterios un poco más claros sobre, por ejemplo, cómo ofrecer retroalimentación a los trabajos escritos, así como precisar las instrucciones que dan a sus alumnos. Esto lo vemos documentado por ellos mismos en la valoración que hacen al final del taller, ante la pregunta “¿En qué te fue útil este taller?” Como se puede ver, aunque sea de modo muy básico, los participantes empiezan a identificar elementos que mejoran la didáctica de sus clases:

Aprendí la forma de organizar los ensayos que utilizaré en mis clases. (Otoño 2019)

Me hizo reflexionar en la importancia de ayudar a mis alumnos a sintetizar las ideas en dos cuartillas más que hacer trabajos de 10 cuartillas. En el semestre pedí a los alumnos que su trabajo final llevara los requisitos que utilizamos en este taller. (Otoño 2019)

Tomé experiencias de este taller como apoyo para mi docencia. (Otoño 2019)

Aprendí sobre diferentes textos y ejercicios escritos que le puedo poner a los alumnos. (Otoño 2018)

Los conocimientos los puedo aplicar en mis clases. (Primavera 2018)

El taller me fue útil para estar más atenta en la forma de escribir, redactar, qué reglas gramaticales usar y por lo tanto poder retroalimentar o enseñar a nuestros alumnos. (Otoño 2017)

Mejorar habilidades y conocimientos técnicos sobre redacción. Estas mejoras las implementaré en mis cursos. (Primavera 2018)

Una primera revisión y reflexión sobre su propia escritura detona mejoras en su docencia. Resulta interesante ver que la experiencia de escribir y ser corregido les hace concientes de que no es una actividad automática y que necesitan acompañar a sus estudiantes para desarrollarla. Las aportaciones recogidas revelan que les resulta novedoso aprender, por ejemplo, cómo se construye un buen párrafo o un argumento.

La experiencia de escribir algo y reconocer criterios para mejorarlo abona a la claridad y la confianza para acompañar la escritura de los estudiantes.

El planteamiento del taller no obstaculiza la intención de cultivar una escritura integrada, pues se torna en un primer

espacio de reconocimiento de que la escritura es parte de sus clases y que es responsabilidad suya conducir al alumno desde la didáctica que emplean, y les permite tener nociones acerca de cómo ofrecer retroalimentación a los trabajos escritos.

### **TALLER: LEER, ESCRIBIR Y PENSAR CRÍTICAMENTE EN LA UNIVERSIDAD**

#### *OBJETIVO:*

Revisión y reflexión sobre las propias prácticas de lectura y escritura para, a partir de ahí, revisar qué les piden a sus estudiantes y cómo acompañan el proceso de aprendizaje.

#### *MÉTODO:*

A partir de lecturas comentadas en torno a la pregunta “¿Por qué frecuentemente se da un desencuentro entre lo que los docentes esperan y lo que logran los estudiantes en sus cursos?”, se revisan las propias prácticas de lectura y escritura, y, posteriormente, el tipo de lectura y escritura que solicitan a sus alumnos —géneros que emplean—, así como las prácticas didácticas empleadas para lograr los objetivos de aprendizaje.

#### *RESULTADOS:*

Valoración de los participantes del Taller Leer, Escribir y Pensar Críticamente en la Universidad:

El taller fue muy útil para conocer herramientas/estrategias para mejorar nuestras prácticas de lectura/escritura como docentes/personas y de didáctica con los alumnos:

1. La conciencia de cómo pido la tarea o ejercicios.
2. Prácticas acerca del cómo mejorar mi instrucción.
3. Los ejercicios en clase me permitieron clarificar y mejorar mis prácticas.



Este taller me ayudó a repensar algunas de las prácticas que llevo a cabo en mis clases. También me ayuda a diferenciar entre las técnicas que puedo usar para los diferentes perfiles de alumnos que tengo. (Otoño 2018)

La importancia de que los alumnos aprendan a escribir, paso por paso, apoyándose en “rúbricas”.

Replantear mis actividades en clase, mi forma de evaluar y la claridad con la que pido las actividades y selecciono mis lecturas. (Primavera 2018)

Me proporcionó herramientas para escribir.

Conocer más a profundidad elementos que intervienen en la elaboración de textos académicos y en la diversidad de formas para enseñar el lenguaje escrito.

Estrategias didácticas para incorporarlas en mis clases (Otoño 2017)

Si los profesores identifican criterios precisos para mejorar su propia lectura y escritura desde el campo de su disciplina, así como el tipo de lectura y escritura que les piden a sus alumnos —características del trabajo escrito y de la forma de lectura que les solicitan—, identifican aspectos que pueden mejorar en el recorrido didáctico y logran precisar criterios de evaluación.

### **RUTAS FORMATIVAS:**

#### *OBJETIVOS Y MÉTODO*

A través de tres módulos de nueve horas cada uno, la Ruta Formativa pretende ser un detonador de procesos de indagación continua del participante sobre los modos de leer y escribir propios de la disciplina en los que están implicados ellos y sus

alumnos, así como respecto a las situaciones didácticas que proponen.

Es una opción de acompañamiento y trabajo colegiado de más largo aliento para generar y observar cambios significativos en la docencia y en el aprendizaje. Permite que los profesores reflexionen con otros colegas sobre sus prácticas docentes, acompañados no sólo por un facilitador experimentado en la literacidad, sino por otros colegas. Dicho intercambio fortalece su confianza y los anima a llevar a cabo cambios didácticos.

A partir de la reflexión personal y colectiva acerca de la literacidad académica y las propias prácticas, los participantes identifican los géneros de escritura que emplean en sus clases — comúnmente no reconocidos—. Luego de nombrarlos, analizan sus características —proceso de deconstrucción—, empleando modelos textuales que ellos mismos sugieren. Posteriormente, diseñan rúbricas de evaluación y actividades de aprendizaje que permiten a los alumnos construir textos en las materias correspondientes con su propia disciplina/profesión (Natale y Stagnaro, 2018; Montes y López, 2016).

Cualquier asignatura exige que el profesor sea claro en qué tipo de trabajo solicita, por qué y para qué, así como el tiempo que habrá que invertir, los ejercicios que deberán desarrollarse para lograr la meta, etc. (Carlino, 2019). La claridad requiere espacios de reflexión y revisión, de diálogo y ajuste continuo. Éste es el objetivo de la Ruta Formativa.

## **MÓDULO 1: INTRODUCCIÓN A LA LITERACIDAD ACADÉMICA Y DISCIPLINAR**

- Aspectos teóricos y conceptuales de la alfabetización y la literacidad académica en cuanto poderosa herramienta del *logos* humano.
- Ejercicios para reconocer y caracterizar diferentes géneros de escritura universitarios (ensayo, resumen, reportes de

lectura) y tramas de la escritura (exposición, narración, argumentación, descripción).

## **MÓDULO 2: DIDÁCTICA DE LA LITERACIDAD ACADÉMICA Y DISCIPLINAR**

- Reflexionar y revisar (clarificar) los géneros de escritura que emplean en sus clases, y el tipo de escritura que solicitan a los alumnos (descriptivo, expositivo, argumentativo, narrativo).
- Cómo guiar a los alumnos a leer-escribir para aprender la profesión/disciplina en mi clase, y para aprender a ser autores.
- Diseño de estrategias de aprendizaje de lectura y escritura para los objetivos de determinada materia.

## **MÓDULO 3: LABORATORIO**

- Los profesores ponen en práctica lo diseñado y comparten con el grupo observaciones y nuevos ajustes a lo que ponen en práctica.

### *RESULTADOS*

Se observa que, al concluir la Ruta, sí realizaron modificaciones sustanciales en sus prácticas de literacidad académica:

- Identificación de los géneros de escritura que emplean y reconocimiento de sus características, revisión de modelos o ejemplos de textos o trabajos de alumnos bien desarrollados.
- Precisión sobre lo que esperan que aprenda el alumno, así como en cuanto a los contenidos que están trabajando y en cuanto a lo que esperan de sus alumnos como habilidad y comprensión.
- Desarrollo de instrucciones más precisas en sus instrumentos de evaluación, e incluso (en algunos casos) identificación

de actividades previas que requieren realizar para lograr la meta. De igual manera, las actividades que llevan a cabo cobran coherencia o encuentran mayor utilidad dentro de la secuencia de aprendizaje.

- No todos logran el mismo resultado, pero todos reportan cambios. Por ejemplo, un profesor de Arquitectura, que al inicio pedía a sus alumnos que describieran un dibujo hecho por los mismos estudiantes, logró nombrar que se trataba de una cédula descriptiva, género que debe dominar todo arquitecto, y reconoció que implicaba ejercitar una trama descriptiva con sus estudiantes, lo cual le permitió precisar a los alumnos lo que les requería y cómo lograrlo a través de la presentación de modelos y de ejercicios previos. Antes de la Ruta, el profesor se encontraba con resultados muy diversos, escritura más extensa, incluso narrativa, y otros demasiado breves. Durante la Ruta, precisó las características, pero dejando espacio a la creatividad del alumno. Según comentó en el laboratorio, observaba interés por parte de los alumnos al saber que no se trataba sólo de un trabajo escolar, sino de una habilidad que se requiere en la profesión.
- Otro maestro, del ámbito profesional de la administración, identificó un estudio de caso muy bien desarrollado por una estudiante, que, según indicó el profesor, no sabe exactamente cómo lo logró, pues fue la única. Luego de caracterizarlo, diseñó una rúbrica para trabajarla con sus alumnos. Los resultados de escritura de sus estudiantes fueron de mayor calidad y claridad que lo logrado anteriormente. Además de la rúbrica, mostró a sus alumnos el modelo en el que estaba basada, por qué era un buen texto de estudio de caso y para qué estaba escrito. Todo ello le facilitó la evaluación, aspecto que le resultaba bastante conflictivo previamente.

Los participantes, al concluir el laboratorio, presentaron por escrito cambios y precisiones a su programa y compartieron

con los colegas sus rúbricas de evaluación para recibir retroalimentación y comentarios.

Otros datos relevantes que observamos son:

- El hecho de reflexionar y revisar (clarificar) los géneros de escritura que emplea el docente en su clase y el tipo de escritura que requiere el alumno otorga mayor claridad de metas de aprendizaje, y, con ello, de las actividades previas que requiere para llegar al objetivo esperado.
- A mayor claridad por parte del profesor, mayor nivel de exigencia académica para el alumno, pues contrarresta ambigüedades respecto a los aprendizajes esperados y sobre el tipo de texto que se le solicita.
- Compartir experiencias y materiales con otros colegas aporta confianza para emprender cambios en sus propios cursos, equivocarse, ensayar y recibir retroalimentación.
- La conciencia del profesor sobre el género o el tipo de texto que se lee ayuda a los alumnos a leer mejor, es decir, a comprender mejor lo que se lee y lo que se escribe.

Finalmente, encontramos que la caracterización de géneros, la precisión en los instrumentos de evaluación y la consecuente redefinición de actividades de lectura y escritura previas a la evaluación son una aportación a las interrogantes acerca de cuándo acercar a los estudiantes a las prácticas de literacidad de los especialistas (Montes y López, 2017). A lo largo de la formación profesional, si el docente le permite al joven universitario reconocer que lo que está haciendo en esa asignatura responde a un género discursivo que le requerirá su profesión, ello conduce a un aprendizaje más significativo, capaz de generar conocimiento integrado en el ámbito disciplinar sin importar el momento del currículum en el que éste se encuentre. Además, contrarresta la formación fragmentada de habilidades que, al no reconocer el todo del cual forman parte, pierden significado y se desvanecen.

## **CONCLUSIONES Y SIGUIENTES PASOS**

El trayecto andado ha empezado a movilizar la concepción de la escritura académica en la universidad —por ahora, en lo que respecta al curso inicial de escritura y en la formación del profesorado—. Del “no hacer nada” antes del 2004, pasamos al “modelo remedial”, y hoy estamos transitando hacia un “modelo integrado” (Carlino, 2012). Aún estamos en el umbral del recorrido. El cambio toma tiempo, incluso en quienes intuimos la necesidad de hacerlo —como lo planteé al inicio de este escrito—, pues se trata de un cambio cultural y hay esquemas muy arraigados que toma tiempo modificar, por ejemplo, el de la percepción de la escritura en sus aspectos normativos o como habilidades fragmentadas y generales, o el seguir creyendo que ésta es tarea de un curso o de algunos docentes. Pero los resultados evidencian la bondad y la potencia epistémica del cambio de rumbo. Los ajustes al actual Taller de Escritura Académica apuntan hacia la enseñanza de una escritura académica articulada con la formación universitaria. Así, hoy los docentes de este curso buscan que la escritura de sus alumnos atienda a aspectos normativos con la intención de que lleguen a exponer con claridad las ideas de otros y a proponer su propia postura a través de argumentos informados.

Asimismo, quienes han participado en la formación docente coinciden en que reconocer la escritura académica como parte de la tarea educativa universitaria les aporta criterios para mejorar la didáctica de sus cursos, desde la enseñanza de la literacidad de su disciplina. La caracterización de los géneros que emplean incide en el diseño de instrumentos de evaluación más claros. Ello, a su vez, permite que los estudiantes cuenten con criterios para escribir textos con mayor rigor académico y más significativos, al ser desarrollados desde el seno de su disciplina o profesión.

Hemos verificado también que las intervenciones de formación a largo plazo son más eficaces que las breves. Para que los profesores introduzcan cambios efectivos en las

prácticas de literacidad que emplean, requieren de la reflexión y el diálogo con otros colegas, pues esto incrementa su confianza para atreverse a experimentar cambios.

Está aún abierta la pregunta sobre cómo conducir a un conocimiento más dialógico y crítico, capaz de leer la realidad para leer el mundo (Freire, 2015), es decir, entrar en el mundo de forma consciente, activa y crítica para pasar de ser espectadores a ser actores (Hernández-Zamora, 2020 y 2019).

Leer y escribir no son en sí mismas herramientas generadoras de pensamiento transformador. Se requiere que los docentes hagan un trabajo consciente, especializado e intencionalmente diseñado para transformar el pensamiento de los alumnos, con la finalidad de que éstos, a su vez, se conviertan en agentes con un pensamiento transformador de sí mismos y de la sociedad (Quesada y Hernández-Zamora, 2020).

Consideramos que éste no es sólo un siguiente paso, sino el camino en sí sobre el cual proponer la literacidad académica y disciplinar en nuestros cursos universitarios, entre los que se encuentran, desde luego, nuestros propios cursos.

## REFERENCIAS

- Carlino, P. (2019). *Un recorrido por las investigaciones del GICEOLEM, que cuestionan supuestos extendidos sobre la lectura y la escritura académicas*. Conferencia impartida el 26 de marzo en la Facultad de Estudios Superiores, Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado: marzo de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- Carlino, P. (2012). Who takes care of writing in Latin American and Spanish universities?. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds.). *Writing*

- Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 485-498). South Carolina/Colorado: Parlor Press/The WAC Clearinghouse. Recuperado: marzo de 2018, de <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter41.pdf>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, A. y González, K. (2011). Educación y conocimientos disciplinares. Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 7 al 11 de noviembre, Ciudad Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caudillo, L. (2016). *Propuesta de un programa de escritura para la Universidad Iberoamericana a partir del estado del arte y buenas prácticas en instituciones de educación superior en México y Estados Unidos*. Inédito.
- Caudillo, L., Montes, S. y Medina, G. (2018). Caracterización de la competencia lingüística en alumnos universitarios: el caso de la Ibero, Ciudad de México. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación: Evaluación, Universidad de Tlaxcala.
- Domingo, A. (2012). ¿Qué es la práctica reflexiva? Recuperado: enero de 2016, de [http://campus.usal.es/~magisterioza/secretaria\\_docs/practicum/Qu%C3%A9%20es%20la%20Pr%C3%A1ctica%20reflexiva.pdf](http://campus.usal.es/~magisterioza/secretaria_docs/practicum/Qu%C3%A9%20es%20la%20Pr%C3%A1ctica%20reflexiva.pdf).
- Freire, P. (2015). Primera carta: Enseñar-aprender, lectura del mundo, lectura de la palabra. En *Cartas a quien pretende enseñar* (pp. 45-57). México: Siglo XXI.
- González, R. (coord.) (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior, Área Metropolitana de la Ciudad de México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.



- Hernández-Zamora, G. (2020). *Literacidad crítica y decolonialidad*. Conferencia virtual con maestros del Diplomado de Pedagogía por Proyectos y Literacidad Crítica, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, de México y la Red LEO (Lectura, Escritura y Oralidad) de Oaxaca, México. Recuperado: febrero de 2018, de [https://www.youtube.com/watch?v=IU5FI\\_CuIyY](https://www.youtube.com/watch?v=IU5FI_CuIyY).
- Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de Lengua y Cultura*, 24 (2). DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02axx.
- Jurado, M. (2014). Examen de habilidades lingüísticas. En *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior, Área Metropolitana de la Ciudad de México* (pp. 155-188). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Latapí, P. (2008). *Magna conferencia en la Ciudad de Coatzacoalcos (Veracruz, México) con motivo del Premio Evaluación Educación 2007-2008*. Recuperado: febrero de 2018, de [https://www.youtube.com/watch?v=mSmYk0oY\\_EM](https://www.youtube.com/watch?v=mSmYk0oY_EM).
- Marco operativo para el diseño de planes de estudio del Sistema Universitario Jesuita (SUJ)*, aprobado por el Consejo Académico del SUJ el 6 de agosto de 2010.
- Montes, S. y López, G. (2016). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39, 162-178.
- Moyano, E. y Natale, L. (2012). Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy: The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina). En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 23-34). South Carolina/Colorado: Parlor Press/The WAC Clearinghouse.

- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Porto Alegre. Recuperado: enero de 2018, de <https://www.editorafi.org/308ufn>.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (coords.) (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas, lineamientos para su enseñanza*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2015). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios Educativos*, 7(7), 11-28. Recuperado: febrero de 2018, de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4945/7519>.
- Quesada, R. y Hernández-Zamora, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac*, 75, 40-47.
- Rivera, C. (2020). *La evaluación de la escritura en el taller inicial de alfabetización académica de la Universidad Iberoamericana: un estudio de caso*. (Tesis de maestría en Investigación y Desarrollo Educativo), Universidad Iberoamericana.
- Thaiss, C. y Porter, T. (2010). The state of WAC/WID in 2010: Methods and results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project. *College Composition and Communication*, 61(3), (pp. 534-570). Recuperado: enero de 2018, de <https://www.jstor.org/stable/40593339>.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la Educación Superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: Siglo XXI.

Zieky, M. y Perie, M. (2006). A Primer on Setting Cut Scores on Tests of Educational Achievement, *ETS*. Recuperado: enero de 2018, de [https://www.researchgate.net/publication/270585230\\_A\\_Primer\\_on\\_Setting\\_Cut\\_Scores\\_on\\_Tests\\_of\\_Educational\\_Achievement](https://www.researchgate.net/publication/270585230_A_Primer_on_Setting_Cut_Scores_on_Tests_of_Educational_Achievement).

---

**MARÍA DE LOURDES CAUDILLO ZAMBRANO** es licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en Filosofía por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, y doctora en Calidad y Evaluación de Instituciones, Programas e Intervención Psicopedagógica por la Universidad Complutense de Madrid. Además, es experta en Evaluación Educativa por la Universidad de Deusto. Desarrolló, y después coordinó, el área para la Acreditación y Evaluación de Programas de Licenciatura (CAEPL) en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, de 2007 a 2015. Actualmente, es profesora de tiempo completo en esta universidad; participa en el Programa de Desarrollo e Innovación Docente y encabeza el proyecto Lectura y Escritura a lo Largo del Currículum, de la misma institución.

---

# **PROGRAMA DE APOYO AL MEJORAMIENTO DE PRÁCTICAS DE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEDIANTE LA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES\***

ADRIANA PATRICIA AREIZA PÉREZ

## **INTRODUCCIÓN**

**D**iversas investigaciones en Colombia y América Latina (Carlino, 2013; Carlino, 2012; Carlino, 2007; Cassany y Morales, 2008; Kalman y Street, 2000; Uribe y Camargo, 2011) exponen las dificultades de los estudiantes universitarios en relación con la interpretación de los textos que leen, con la articulación de ideas de diferentes autores que

\* Resultado del desarrollo del Programa TEP-LEO (Tutorías Entre Pares en Lectura, Escritura y Oralidad) de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Éste se desarrolla en el marco de la línea Ser udea, de Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia (Plan de Acción Institucional 2018-2021), la cual busca “fortalecer las capacidades institucionales para el fomento del acceso, permanencia y graduación de los estudiantes” y su consolidación como Programa Institucional adscrito al Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad. Este texto tiene como apoyo las ideas presentadas en el XV Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y Escritura: “Leer y Escribir para Contribuir al Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina”, realizado en Lima, Perú, en 2019.

reflexionan sobre temas similares y con la organización lógica de ideas para la producción de conocimiento.

Dichas dificultades suelen convertirse, por un lado, en obstáculos para enfrentarse a la vida académica universitaria, profesional y cotidiana y, por el otro, en posibilidades de desarrollo y fortalecimiento de habilidades<sup>1</sup> en lectura, escritura y oralidad (LEO) que les permitan construir proyectos con horizontes de vida propios. Ello implica que la academia asuma la responsabilidad de enfrentar estos inconvenientes mediante estrategias orientadas al desarrollo y fortalecimiento de prácticas basadas en las necesidades y expectativas de los estudiantes, con miras a la formación de profesionales integrales. Debido a esto, se convierte en una necesidad el desarrollo de iniciativas que, desde el trabajo colaborativo, logren promover escenarios y condiciones que lo permitan.

Éste es el caso de la Escuela Interamericana de Bibliotecología (EIB) de la Universidad de Antioquia (UDEA). Desde la cotidianidad de la práctica pedagógica, se ha evidenciado empíricamente que los estudiantes de los primeros semestres del pregrado de dicha unidad académica presentan deficiencias respecto de la comprensión, apropiación, elaboración y comunicación de los textos escritos y los discursos orales relacionados con su actividad académica universitaria y, principalmente, con su vida personal y social.<sup>2</sup>

1 No se refiere a una concepción básica o limitada, como si la lectura, escritura y oralidad (LEO) se pudieran transferir o reproducir en cualquier contexto, en cualquier disciplina o área de conocimiento. Se trata de escribir a lo largo del currículo, reconociendo la integralidad del lenguaje; eso significa que existen esfuerzos tendientes a superar las dificultades y mejorar el aprendizaje a través de los procesos de LEO de los estudiantes en todas las asignaturas, lo cual les ayuda a estimular su pensamiento crítico.

2 Cuestión evidenciada en entrevistas y conversaciones sostenidas con profesores de primeros semestres académicos de la EIB y de otras unidades académicas y áreas de conocimiento. Se trata de actividades desarrolladas dentro de la experiencia metodológica del programa.

Esto se evidencia cuando, en las aulas, algunos estudiantes se vuelven actores pasivos y reproductores de un discurso que no trasciende más allá de la imposición del entorno académico. Debido a que no logran interpretar, relacionar y proyectar aprendizajes, tienen dificultades para comprender, argumentar y aplicar saberes. Por consiguiente, se busca que se apropien del conocimiento y desarrollen destrezas para saber pensar, elegir, actuar y vivir en el mundo, responsabilizándose de sí mismos y reconociendo el lugar de los otros. Con ello evitarán convertirse en contenedores de la información recibida, incapaces de someterla a contrastaciones con la realidad. Dicha situación afecta no sólo su actividad académica, sino también su vida en general. Todo esto los sitúa en un alto riesgo de fracaso académico, deserción y pérdida de cupo en la universidad.

Por ello se diseñó el Programa de Tutorías Entre Pares: Lectura, Escritura y Oralidad (TEP-LEO), el cual está focalizado en estudiantes del primer año de estudios de la universidad. Mediante la estrategia de acompañamiento entre pares se busca apoyar el mejoramiento de habilidades en el lenguaje —con énfasis en los procesos de lectura y escritura— y construir redes colaborativas para el aprendizaje.

Este programa se constituye como una estrategia de apropiación de prácticas de LEO en tanto explora el significado de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Fomenta que los estudiantes se pregunten por el lugar del lenguaje en sus procesos de formación como lectores integrales, aspecto relacionado con las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se orienta por las siguientes concepciones. Primero, entiende las tutorías como un proceso integrado a la formación de los estudiantes que intenta facilitar el aprendizaje tanto en su vida académica como en su vida personal y social y, por tanto, su adaptación a la vida universitaria. Esto, además, se halla en sintonía con la definición del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015, p. 98). Segundo, entiende por tutor al estudiante —acompañante— avanzado —de tercer

semestre matriculado en adelante— que ha sido formado por el programa para desempeñarse como tal; éste acompaña el proceso formativo personal, académico y social del estudiante nuevo —primer año de estudios— mediante una atención personalizada; el concepto *tutorado*<sup>3</sup> alude al estudiante nuevo que es acompañado. Tercero, entiende el lenguaje como una integralidad, es decir, LEO son prácticas íntimamente ligadas y constructoras de presencia social del individuo, pues se llevan a cabo de manera intencionada con la finalidad de construir sentido sobre sí mismo y sobre el mundo que habita.

Además, el programa opera bajo las siguientes acciones: 1) brinda a los estudiantes acompañantes herramientas teóricas, metodológicas y actitudinales que le permiten acompañar a sus pares académicos en el mejoramiento de las habilidades en las prácticas de LEO, de manera que éstos puedan enfrentar con mayor solvencia la exigencia académica universitaria; en el mismo sentido, los concientiza acerca de que las relaciones socioafectivas creadas entre ellos les permiten identificar situaciones que ponen en riesgo el proceso de formación académica o la desvinculación de la carrera y, posteriormente, de la universidad; 2) ofrece un acompañamiento personalizado a los estudiantes, pues reconoce que cada uno es un mundo diferente y, por lo tanto, aprende de manera particular y en tiempos o ritmos propios; 3) permite la integración de los estudiantes al programa de manera voluntaria, movidos por el interés de ser acompañados, tanto en procesos académicos como en el aprendizaje de las prácticas LEO para la vida; 4) el proceso de acompañamiento moviliza estrategias y técnicas de estudio a partir de las experiencias vividas por los estudiantes acompañantes a lo largo de su recorrido en la vida académica

3 Palabra utilizada de manera frecuente en el campo del acompañamiento y procesos de tutorías, aun cuando no es aceptada por la Real Academia Española (RAE) en su *Diccionario de la Lengua Española*.

universitaria, y 5) el Programa está articulado al Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la UdeA, espacio donde se reconoce que el lenguaje es plural en las maneras de usarlo y comprenderlo, por lo que está estrechamente relacionado con el rendimiento académico de los estudiantes, con la vinculación a la vida universitaria y con la participación exitosa en las comunidades de conocimiento; en ese sentido, de manera conjunta se desarrollan acciones orientadas a fomentar y propiciar el reconocimiento del lenguaje y a fortalecer las prácticas de LEO en los estudiantes como factores incidentes y determinantes, no sólo en su vida académica sino también en su desarrollo personal, social y profesional. Finalmente, es preciso señalar que el programa se lleva a cabo con el apoyo de la Vicerrectoría de Docencia.

La importancia del acompañamiento entre pares radica, primero, en el aporte hecho a la vida de los estudiantes como sujetos y al reconocimiento de la lectura y la escritura como prácticas que impulsan su mejoramiento en todas las dimensiones del ser. El hecho de que los estudiantes se asistan unos a otros en sus prácticas de LEO puede ayudarles, por un lado, a orientarse respecto a cómo deben canalizar y dirigir sus conocimientos previos hacia determinados fines, desarrollar un espíritu de indagación, de pensamiento crítico e independiente, así como competencias comunicativas; por el otro, resulta eficaz porque los alumnos realizan aportes significativos al reconocimiento de cómo cada sujeto concibe la lectura y la escritura, cada individuo se ubica desde un particular punto de vista, lo que le permite tener una comprensión del mundo y de sí mismo.

Por consiguiente, el acompañamiento entre pares enfocado al mejoramiento de las prácticas de LEO adquiere valor cuando se entiende que acompañar es un proceso que favorece el desarrollo de vínculos positivos a partir de la construcción de relaciones de confianza, empatía, respeto y escucha atenta. A través de éstas se brinda un apoyo cuya finalidad es facilitar



el crecimiento académico, personal, social, cultural, político y profesional en los estudiantes.

La propuesta de acompañamiento entre estudiantes tiene una gran importancia estratégica en los procesos académicos, pues enfatiza la función mediadora cumplida por el lenguaje en tanto instrumento intelectual y herramienta que potencia los procesos de aprendizaje y la construcción del conocimiento. En otras palabras, el lenguaje posibilita el desarrollo de mecanismos que permiten, al estudiante universitario, transformar dicho aprendizaje y conocimiento en capacidades, habilidades y destrezas con las cuales resolver problemas reales en espacios de libertad y poseer autonomía en la toma de decisiones.

En específico, el acompañamiento se convierte en una estrategia de literacidad académica que, desde las relaciones pedagógicas creadas, ayuda a resolver dificultades en las prácticas LEO con las que los estudiantes suelen llegar a la universidad, pues se lleva a cabo mediante acciones contextualizadas que definen una comunidad de saber específica. Además, logra potenciar todas aquellas capacidades y habilidades que permiten al alumno construir un espacio vital común alrededor de las prácticas académicas universitarias y, por ende, vincularse a una comunidad académica —ser parte de una comunidad de saber—. Como lo propone Judith Kalman (2004):

[...] leer y escribir son prácticas sociales y como tales las aprendemos de los demás a través de la interacción. Aprender a leer y escribir es aprender a participar en estas actividades, es apropiarse de cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién [...] al participar y colaborar con otros lectores y escritores, no solo se aprende acerca del objeto escrito, sino de las relaciones sociales que el uso de la escritura establece y viceversa [...] como práctica o actividad social, la lengua escrita está rodeada por el habla y gobernada por las reglas sociales que dan forma a su uso en situaciones concretas.

Ello se vería reflejado en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes y, por tanto, en su permanencia y graduación. De tal manera, queda clara la necesidad de enfatizar la importancia del lenguaje en el desarrollo de las capacidades de crecimiento humano. Particularmente, debemos señalar que resulta necesario desarrollar la lectura y la escritura en el contexto de las sociedades contemporáneas.

### **LECTURA Y ESCRITURA: ÉNFASIS DE UNA ESTRATEGIA DE LITERACIDAD ACADÉMICA**

Cuando se menciona *literacidad académica* se hace referencia a un conjunto de estrategias necesarias para lograr un proceso de aprendizaje en el que los estudiantes usan la lectura, la escritura, el pensamiento, el habla y la escucha “en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008, p. 1), de manera autónoma y vital, es decir, en el despliegue de una capacidad humana fundamental.<sup>4</sup> Esto implica, como lo expone Carlino (2013) desde la alfabetización académica, la integración del estudiante en una cultura discursiva contextualizada inherente a las aulas universitarias y a la participación activa en el análisis y producción de textos académicos:

[...] es el intento denodado por incluirlos [a los estudiantes] en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los

4 Se asume aquí el enfoque de capacidades humanas desarrollada por Martha Nussbaum. Sobre la base de las propuestas de Amartya Sen, Pablo Martínez (2015) menciona que Nussbaum define una serie de capacidades funcionales vistas como medios y no como fines en sí mismos. Son equivalentes a lo que Sen llama *libertades sustanciales*, las cuales vienen a ser “un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para elegir y actuar” y un “conjunto de posibilidades” gestadas relacionamente que predisponen positivamente a la acción en la misma medida en que son fértiles respecto a un campo de acción vital.

profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. (pp. 370-371)

Además de tener esto en cuenta, el programa suma a ello la mirada de integralidad del lenguaje, ya que se propone apoyar el mejoramiento progresivo de las prácticas de LEO en tres dimensiones: la gramatical, es decir, el adecuado uso escrito del lenguaje, reconociendo en él principios y reglas ordenadoras que facilitan la comunicación entre comunidades de uso —en el caso de la universidad, de las comunidades académicas—; la disciplinar, esto es, la integración del estudiante a textualidades específicas —formas de organización y uso— del área de conocimiento en la que se está formando y la vital, referida a la valoración y uso del lenguaje escrito, oral, corporal, audiovisual, como sustrato de la vida personal y social que reconoce y usa los profundos vínculos que éste tiene con la cultura y el pensamiento.

El despliegue de estas tres dimensiones se ve moldeado por los universos simbólicos, las visiones de mundo, los paradigmas de ciencia, entre otros asuntos que portan las comunidades académicas en las cuales se forman los estudiantes. Éstas ejercen una influencia —casi siempre de manera no consciente— en su comportamiento y rendimiento académico. Esto advierte sobre

la necesidad de trabajar bajo la concepción y concreción de un currículo universitario respetuoso del lenguaje, que se esfuerce por entender sus relaciones con el pensamiento y esté atento a la promoción de la confianza y la esperanza entre sujetos que, en la trama de la relación pedagógica, procuran conocerse y formarse solidariamente en el lenguaje y la ciencia.

## **METODOLOGÍA**

El Programa, desarrollado semestralmente, se lleva a cabo en tres momentos. El primero de ellos inicia con un proceso de selección de estudiantes avanzados interesados en acompañar a sus pares académicos en el proceso de adaptación e integración a la vida universitaria. Para dicho proceso se tienen en cuenta criterios verificables —el semestre académico matriculado— y comportamientos sociales —ética, responsabilidad, buenas habilidades comunicativas y buenas relaciones interpersonales—, los cuales deben ser confirmados por su desempeño en clases y la elaboración de trabajos académicos. Se busca, por tanto, cualidades que favorezcan la capacidad de brindar apoyo a los estudiantes nuevos que llegan con dificultades académicas en relación con sus prácticas LEO.

Posteriormente a la selección, los estudiantes acompañantes o tutores inician el proceso de formación con una mirada de relacionamiento de las prácticas de LEO desde tres perspectivas: con la propia vida, con la vida académica universitaria y con los procesos de acompañamiento a otros. Asimismo, de manera permanente se reflexiona con ellos, pedagógica y didácticamente, en torno a las prácticas de LEO. Se busca que comprendan cuáles son las situaciones problemáticas en torno a las maneras en que se enseña y se aprende para, de ese modo, poder orientar procesos que las favorezcan. Complementario a ello, se diseñan estrategias metodológicas que les posibiliten el reconocimiento de recursos y talentos personales útiles para el logro de los objetivos propuestos a la hora de acompañar.

En el segundo momento —desarrollado de manera paralela al primero—, los tutores inician el proceso de acompañamiento a sus pares a partir del desarrollo de actividades conjuntas que apoyan el mejoramiento de las habilidades en LEO de los tutorados. Dicho proceso parte de un diagnóstico inicial realizado a los estudiantes acompañados. Éste brinda información básica que permite saber cómo encaminarlo y en qué enfocarse; además, posibilita un acercamiento entre los estudiantes acompañantes y acompañados mediante el cual es posible hacer una exploración de sus experiencias académicas. Esto logra que ambos se vean reflejados en el otro y, por ende, encuentren afinidades que les permitan llevar a cabo un mejor acercamiento hacia el trabajo colaborativo. Se espera que ese relacionamiento establezca vínculos afectivos positivos con condiciones de empatía, confianza, respeto y escucha que faciliten el crecimiento personal y social de los estudiantes.

Cabe aclarar que el acompañamiento se desarrolla siguiendo las siguientes pautas: se llevan a cabo actividades conjuntas que apoyen de manera pedagógica el trabajo académico del tutorado. Para ello, el acompañante guía al estudiante acompañado en el uso de estrategias y técnicas de estudio que le han sido útiles en su aprendizaje académico y en su reconocimiento como estudiante universitario. Al mismo tiempo, éste evalúa de manera vivencial el estado de sus propias capacidades de LEO. Para este momento ya se han acordado tiempos de trabajo semanal y reglas que serán adaptadas de manera particular para promover las prácticas de LEO y el proceso de aprendizaje esperado. Las sesiones de acompañamiento entre cada pareja de estudiantes son diseñadas por el acompañante a partir de la identificación y priorización de las necesidades manifestadas o identificadas en su par acompañado. Se realizan momentos evaluativos —autoevaluación y coevaluación— con base en los objetivos propuestos durante el proceso de acompañamiento. Éstos están dirigidos a la identificación y el fortalecimiento de los cambios ocurridos durante el proceso de acompañamiento,

cuestión que les permite resignificar su papel como estudiantes universitarios.

Es preciso mencionar que, durante el acompañamiento, existe un proceso bidireccional de enseñanza y aprendizaje entre cada pareja de estudiantes. Se parte de la premisa de que todos tenemos mucho por enseñar y aprender; además, no se enseña si no se aprende. Por ello, no se trata sólo de que el estudiante avanzado aporte al tutorado la experiencia adquirida durante su transitar por la academia, sino que se genere un diálogo de saberes que les permita incorporar —en su *Ser*— instrumentos capaces de resolver problemas cotidianos. Además, se busca desarrollar la necesidad de saber y la actitud activa necesaria para preguntar y, sobre todo, aportar a la necesidad de información de otros.

Con lo anteriormente descrito se busca que ambos —acompañantes y acompañados— participen en su tarea de aprender, que se conviertan en protagonistas de su propio proceso formativo y que hagan gratificante la experiencia de vida académica universitaria. Ésta, como señala Zimmerman (2011), tiene que ver con *saber pensar*: tanto al comenzar una actividad, como para saber hacer durante la realización de ésta y, al finalizar, aprender a implementar el conocimiento de manera apropiada.

La valoración del proceso formativo y de acompañamiento permite a los estudiantes resignificar su condición de universitarios. Este momento de valoración también se entiende como un proceso, pues no se centra en el resultado. Es la conjugación de diversos factores la que, a partir de un monitoreo permanente desde el inicio del proceso de acompañamiento, permite reconocer el cumplimiento de objetivos dentro de cada uno de estos procesos y, por supuesto, de aquellos propuestos como programa.

Durante el monitoreo se utilizan métodos cuantitativos para el seguimiento, ya que se busca recolectar determinados datos: frecuencia de sesiones o encuentros entre pares

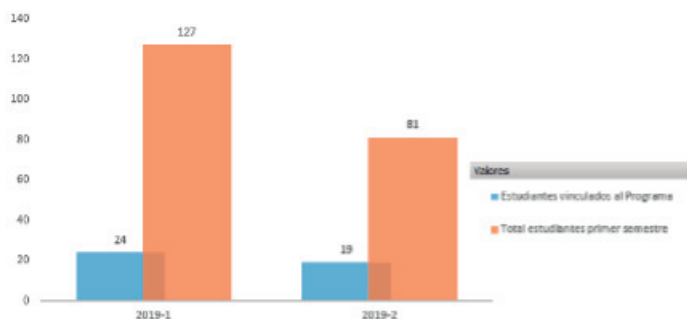
estudiantes, duración de los mismos, tiempos de dedicación, solicitud de temas o contenidos que se repiten o se tratan con mayor frecuencia, etc. Éstos, mencionados por sí solos, no explicarán adecuadamente las fortalezas y debilidades del proceso de acompañamiento. Debido a ello, se les da sentido a los datos a través del diálogo permanente y la observación de los procesos de acompañamiento.

La evaluación se entiende como un proceso sistemático que, basado en la evidencia, se concentra en la comprensión de los logros —esperados y alcanzados— o la ausencia de ellos. A partir del análisis de la cadena de resultados del monitoreo se busca determinar la relevancia, la eficacia, la eficiencia, el impacto y la sostenibilidad de las acciones ejecutadas, así como su contribución a la consecución de resultados.

## **RESULTADOS**

De un total de 208 estudiantes de primer semestre inscritos en el año académico 2019, 43 se integraron al programa TEP-LEO en la EIB; es decir, 21 por ciento de los estudiantes de recién ingreso (gráfica 1) decidió incluirse en el proyecto. Esta cifra no es menor si se tiene en cuenta que el Programa aún es muy joven y el vínculo de los estudiantes es voluntario; además, semestre a semestre este porcentaje aumenta. Mientras que en el semestre académico 2019-1, se integró 19 por ciento, para 2019-2 el porcentaje de alumnos se incrementó a 23 por ciento. De todos ellos, 93 por ciento consideró que el acompañamiento le había resultado útil para la adaptación e integración a la vida universitaria. Esto incluye factores académicos, personales, sociales e institucionales.

Para el mismo año académico 2019, se llevaron a cabo —en promedio— nueve sesiones de acompañamiento entre cada pareja de estudiantes por semestre académico. Durante el año, aproximadamente, 38 por ciento de ellas se realizaron en modalidad presencial. Cabe mencionar que, durante los dos

**GRÁFICA 1. ESTUDIANTES TEP-LEO 2019**

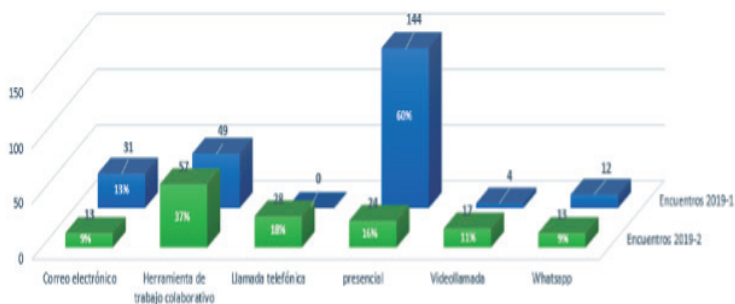
Fuente: elaboración propia.

años anteriores, el porcentaje de los encuentros presenciales ha sido igual o superior a 60 por ciento. Este cambio, sin duda, se debe al momento de pandemia actual. En el caso de la EIB, el semestre académico 2019-2 se extendió al primer semestre del año 2020. Esto provocó que —en promedio— 44 por ciento de las sesiones se realizasen a través de las herramientas digitales. También es importante mencionar que, usualmente, las sesiones bajo esta modalidad han tenido como objetivo hacer revisión y seguimiento de textos escritos en cuanto a forma y contenido. Como se mencionó anteriormente, la pandemia causó que se efectuaran también bajo esta modalidad los encuentros que antes se daban de manera presencial (gráfica 2). A pesar de la relación existente entre el cambio de modalidad y la emergencia de salud actual, los datos muestran una tendencia hacia la transformación de los espacios y las relaciones educativas. El entorno virtual se constituye como una estrategia y herramienta que facilita el seguimiento de actividades acordadas y ahorra tiempos. Puesto que la comunicación puede ser sincrónica o asíncrona, esto permite la producción de documentos de manera compartida. En palabras de los estudiantes, “las plataformas que permiten el trabajo colaborativo nos prestan servicios que podemos utilizar para la realización de nuestras actividades académicas, además



nos ahorran tiempo porque podemos trabajar aun cuando no tenemos el mismo horario disponible para reunirnos”.

**GRÁFICA 2. MODALIDAD DE ACOMPAÑAMIENTO**



Fuente: elaboración propia.

Los objetivos más frecuentemente propuestos para las sesiones de acompañamiento se relacionan con el mejoramiento de LEO. Proponen acercarse a la lectura mediante estrategias que posibiliten la concentración, la comprensión y la potenciación del *nivel inferencial*, concepto que alude a la capacidad mental del lector, quien requiere desarrollar competencias interpretativas y deductivas para relacionar ideas implícitas y explícitas comunicadas por el autor en el texto. Esta habilidad le permite comprender el escrito a partir de la construcción de significados, pues la lectura no sólo depende de una deconstrucción del texto, sino que involucra al sujeto lector con sus saberes y su visión del mundo, los cuales adapta al contexto en el que se lee. En cuanto a la escritura de textos, los objetivos se orientan a la identificación de niveles estructurales que permitan una comunicación de las representaciones del pensamiento —no sólo la transcripción del pensamiento o del habla, sino la organización lógica de ideas—. En lo relacionado con la oralidad, la finalidad es la estimulación de la imaginación para lograr el deseo de socialización y permitir una

comunicación fluida. En otras palabras, los estudiantes trabajan desde un grado de preparación consciente e inconsciente que les permita la adquisición de competencias discursivas y la planeación para lograr calidad en lo que se quiere comunicar.

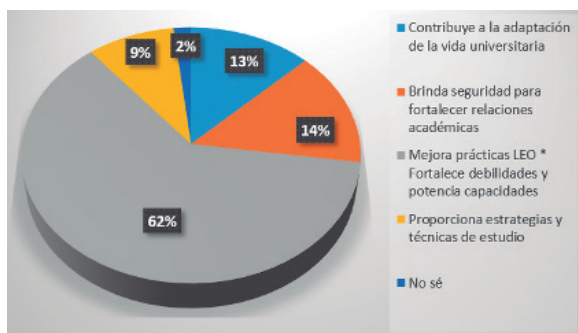
Los objetivos anteriores fueron propuestos por los estudiantes avanzados. Nacen de las preguntas que ellos mismos se han hecho durante su experiencia académica. Por ejemplo, cuando un profesor les pidió realizar la lectura de un texto oralmente, en su momento no lograron una correcta comprensión o no lograron identificar la idea central o no relacionaron de manera lógica las ideas en la construcción textual. Esto propicia que, a la hora de exponer sus ideas, no logren ordenarlas, no muestren apropiación del tema expuesto, sean repetitivos, recurran a la memorización, interrumpan temas de manera abrupta, abusen de las muletillas, etcétera.

A medida que avanzan los semestres académicos, las sesiones o encuentros entre estudiantes acompañantes y acompañados van desarrollando algunas características comunes que resultan esenciales para el mejoramiento del desempeño académico en sus diferentes papeles. Los alumnos muestran motivación para seguir aprendiendo, identifican y utilizan recursos personales que les permiten potenciar el desarrollo de habilidades necesarias para mejorar tal desempeño, muestran una presencia activa que les hace partícipes de su proceso formativo, adquieren una actitud reflexiva —la generación de preguntas dirigidas a cuestionar supuestos— que les permite integrarse a espacios colectivos institucionales y establecer relaciones positivas entre compañeros. Esto hace que el programa de acompañamiento —una estrategia pedagógica complementaria a la actividad docente en las aulas de clase— explore y explote —por medio de vínculos positivos— las potencialidades que facilitan al estudiante su inserción en la vida universitaria. Éste encuentra, en espacios diferentes al aula, métodos que fomentan sus capacidades de aprendizaje.

Los resultados revelan que los estudiantes, tanto los del primer año académico como los avanzados, resultan fortalecidos en su formación. Ellos mismos revelan esta situación a través de las siguientes expresiones: “Me sentí capaz de pararme frente a mis compañeros y expresar mis conocimientos sin sentir temor de que lo iba a hacer mal”. “Gracias al acompañamiento se siente seguridad con la carga académica, ya que existe el miedo de no ser capaz de continuar”. Estas afirmaciones se complementan cuando uno de los estudiantes acompañantes comenta: “la [estudiante] acompañada demostró mejoramiento en sus prácticas de escritura y de lectura, desarrollando algunas técnicas de escritura que permitían potencializar su campo de acción y enriquecer sus ejercicios de lectura; además, [la tutorada] también comentó que logró superar algunos pánicos escénicos a la hora de presentar una exposición y de relacionarse con sus compañeros, gracias a las relaciones que generaron”. En el mismo sentido, 62 por ciento de los estudiantes vinculados al Programa reconoce que el mejoramiento en su desempeño académico se relaciona con los avances logrados en sus prácticas LEO. Esto obedece a que sus perspectivas respecto de dichas prácticas cambian a medida que transcurre el semestre académico (gráfica 3).

Al iniciar el acompañamiento, se les preguntó a los estudiantes de recién ingreso sobre el valor que le daban a lectura, a la escritura y a la oralidad. Entre las respuestas expresadas mencionaron que veían en la lectura una práctica que les permite ampliar conocimientos, desarrollar el lenguaje y la imaginación y, por tanto, formarse académicamente. En palabras de ellos: “La lectura para mí es importante porque permite conocer perspectivas”, “La lectura para mí es muy importante porque permite poder entender diferentes temas y también que la imaginación sea otro mundo”, “Tiene un papel fundamental en el proceso de formación académica”, “En la lectura se puede encontrar respuesta de lo desconocido, además, mejora mi ortografía”. Respecto a la escritura, hubo consonancia

### GRÁFICA 3. VALOR DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO



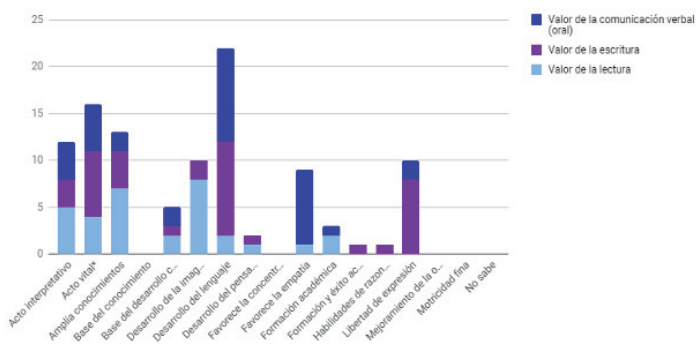
Fuente: elaboración propia.

con el valor por la práctica lectora, pues mayormente se hacía referencia a la incidencia que tiene el desarrollo del lenguaje en la formación académica; además, se hizo mención de la misma como un acto interpretativo: “Es muy importante [la escritura] porque podemos expresar lo que pensamos y sentimos”, “El valor de saber escribir es importante para expresar mis ideas, para tener una presentación de mis trabajos durante mi vida académica”, “Me sirve para hacerme entender a la hora de comunicarme lo que quiero expresar”. Cuando se les preguntó por la oralidad manifestaron, mayormente, sentirse relegados por glosofobia. Esto es importante, pues en el entorno académico y profesional es necesario y vital comunicarse efectivamente en público. Algunas de sus expresiones fueron: “La comunicación verbal me parece importante, pero no es algo que sienta capaz de manejar por completo es necesario y deseo aprenderlo”, “Es importante, pero se me hace muy difícil”, “Siento pánico solo de pensar que tengo que pararme frente a un público”, “Es algo en lo que debo trabajar porque siento temor de exponer mis ideas frente a todos”.

Al finalizar el semestre académico, se volvió a preguntar a los mismos estudiantes el valor que tenían las prácticas de

LEO. Se esperaba que su concepción —comparada con lo dicho al inicio del semestre— hubiese cambiado (gráfica 4). Se hizo evidente que, aparte de lo anteriormente mencionado, ahora aludían a LEO como prácticas articuladas que les permiten obtener habilidades de razonamiento lógico, por lo que éstas se convierten en un acto vital e interpretativo que les posibilita integrarse a las diferentes comunidades: “Para mí, quien no sabe leer, no sabe escribir, ni hablar”, “[La lectura e]s muy importante y para mi (*sic*) es la base de la expresión ya sea por la oralidad o por la escritura”, “La lectura es un proceso constante de interpretación del que se toma no sólo información, sino conocimiento para el diario vivir”, “La lectura para mí cumple un papel fundamental, puesto que me permite llegar a lugares o comprender mejor el mundo, las realidades, el contexto, las personas”.

**GRÁFICA 4. EL VALOR DE LAS PRÁCTICAS LEO PARA LOS ESTUDIANTES TEP-LEO 2019**



Fuente: elaboración propia.

Sobre el acto de escribir, dijeron: “Escribir es muy importante, permite organizar de manera coherente y concisa las ideas”, “La escritura me ha acercado de una u otra forma a conocer mis capacidades, mis miedos. Sin embargo, a lo largo del tiempo he podido generar mejores fortalezas, la escritura

hace parte de mí”, “La escritura para mi (*sic*) es la estructuración y orden de mis ideas, pensamientos y opiniones en contraste con las de otros”. Sobre la comunicación verbal también se mostraron cambios: “Aunque es algo en lo que debo seguir trabajando con más frecuencia, considero que es esencial para poder expresarle al otro, ya sean las dudas o los conocimientos. Poder entregarle al otro un poco de lo que tú sabes, sólo se hace mediante una buena comunicación con el otro, saber llegar a la persona”, “La verdad al inicio la comunicación verbal fue un reto, ya que no contaba con habilidades comunicativas, pero a lo largo del tiempo he podido mejorarlas, y es sumamente importante para mí, ya que en el día a día estoy en comunicación (activa)”, “Es la forma por la cual puedo expresar mis ideas y pensamientos. Además, trabajar en ello me ayuda a superar mi timidez”.

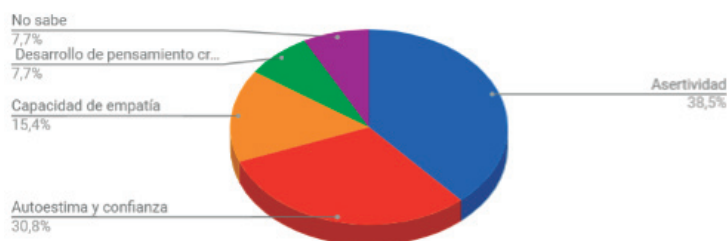
En cuanto a factores relacionados con su vida personal y social —tan influyentes no sólo en su desempeño académico, sino en su vida en general—, 69 por ciento de los mismos estudiantes expresa una mejora en el manejo de la autonomía, la cual está relacionada con la asertividad en el comportamiento comunicacional y el reconocimiento de sus derechos y deberes. Ahora parten del respeto por el otro, lo que les brinda una mayor autoestima, confianza y seguridad (gráfica 5). En consonancia con ello, se puede observar el sentimiento de pertenencia y vinculación al entorno universitario, cuando una estudiante manifiesta:

Siento que soy más parte de la Escuela y la Universidad porque ahora tengo compañeros con los que hablo y comparto. Cuando llegué sentí que no pertenecía aquí, me sentía sola, como insegura, asustada [...] seguro porque no conocía a nadie, ni siquiera los compañeros de las clases. Ahora paso por el corredor y hay alguien que me saluda y yo también.

Los mismos estudiantes acompañados manifiestan que, en cuanto a su vida académica, 100 por ciento logró mejoras en

la comprensión de textos como lecturas impresas y digitales, imágenes, audiovisuales y documentos meramente académicos. Esto afianzó el desarrollo de su capacidad de pensamiento crítico. Además, 77 por ciento asevera que, gracias al acompañamiento, han mejorado su participación en las clases. Ahora hacen aportes con argumentos válidos que les permiten sustentar determinados temas. Lo anterior queda evidenciado —según mencionan— en las valoraciones obtenidas en las sustentaciones de trabajos y en los exámenes presentados. Al respecto, un estudiante menciona: “Participo más en clase ahora porque casi siempre antes de clase con mi acompañante analizo y hablo del documento que tengo que leer o escribir y gracias a ello me siento más seguro cuando voy a opinar”.

#### GRÁFICA 5. VALOR SOCIAL DEL ACOMPAÑAMIENTO



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el acompañamiento entre pares logra que los estudiantes —acompañantes y acompañados— construyan su *Ser estudiante* y sean conscientes de la importancia de su compromiso con un proceso de aprendizaje en el que son los actores principales. Esto se hace evidente cuando uno de ellos dice: “No me sentía bien si faltaba al encuentro con mi acompañante porque cada vez que nos reuníamos, al final, hablábamos y planeábamos el siguiente encuentro, además también nos evaluábamos”. Lo anterior se ve reflejado, además,

en el desarrollo de habilidades para buscar estrategias que les permitan alcanzar el éxito en sus tareas académicas, lo cual los convierte en protagonistas de su quehacer académico y su proceso formativo. Sobre lo mencionado, otro estudiante señala: “Cuando nos reunimos y hablamos, entiendo cosas que en clase no entendía, quizás es porque la relación con mi compañera de cuarto semestre es más cercana que con la profesora y buscamos como (*sic*) entender lo que veo en las clases”.

Además, se crean espacios de convivencia que favorecen el diálogo de saberes y el proceso formativo autorreflexivo: “Mi acompañante y yo siempre dialogamos y reflexionamos sobre el papel que jugamos en nuestro proceso académico y nos damos cuenta que todo depende de nuestro interés por aprender y conocer”. Esto provoca que empiecen a trabajar por un proyecto común desde su propia autonomía y con respeto por el otro: “El acompañamiento resultó bastante satisfactorio para las dos, pues afianzó lazos entre la acompañada y acompañante, y permitió que las dos tuviéramos un proceso constante de enseñanza-aprendizaje, identificamos intereses comunes por los que podíamos trabajar juntas, posibilitando compartir, investigar y construir conocimiento juntas para el crecimiento personal y académico de ambas”. Esto hace evidente el desarrollo de dimensiones de conciencia social, pues se valora al otro como un integrante activo del propio contexto.

## **CONCLUSIONES**

El lenguaje es plural en las maneras de comprenderlo y usarlo. Está estrechamente relacionado con la vinculación a la vida universitaria, con el rendimiento académico de los estudiantes y con la participación exitosa en las comunidades de conocimiento. Este reconocimiento posibilita entender la necesidad de desarrollar acciones orientadas a su mejoramiento. Al tratarse de un factor incidente en la vida personal y social que repercute en el desarrollo académico y el futuro profesional



de los estudiantes, nos lleva a pensar en la importancia de explorar el significado de las prácticas de LEO en la universidad. En ese sentido, emerge la idea de que el dominio del lenguaje en la formación universitaria tiene un significado más allá de su función mediadora para las actividades académicas. Posibilita, en los sujetos, la construcción de una visión que conlleva a una mejor comprensión de mundo circundante.

Lo anterior permite entender por qué el significado de un texto no se encuentra en las palabras que contiene, sino en la relación existente entre las experiencias establecidas —saberes previos— en la mente del lector y la nueva información recibida. Cassany (2006) confirma esto cuando dice:

[...] según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería. (p. 6)

El significado construido no es único ni estable; por el contrario, varía según las estrategias cognitivas utilizadas por el lector para inferir determinadas situaciones de maneras diversas. Es aquí donde se encuentra la relación con el acompañamiento entre estudiantes, pues éste se convierte en una estrategia formativa que tiene en cuenta las dificultades en el uso del lenguaje al momento de ingresar a la universidad. Se trata de un momento en el que muchos de los estudiantes de recién ingreso no están listos para enfrentarse a la desarticulación entre la enseñanza media y la superior. Los hallazgos y resultados mostrados revelan que los estudiantes, tanto del primer año formativo como los de niveles avanzados, resultan fortalecidos en su formación. Específicamente, esto es evidente en lo

relativo a sus comprensiones y prácticas de LEO. Terminado el semestre académico, aluden a que la experiencia TEP-LEO les permitió ampliar sus conocimientos, desarrollar el lenguaje y la imaginación y, por tanto, formarse académicamente. Sobre todo, les ayudó a obtener habilidades de razonamiento lógico y ver en el lenguaje un espacio vital e interpretativo. En el mismo sentido, exponen un mejoramiento en el manejo de la autonomía, es decir, en lo relacionado con la toma de decisiones y la actuación asertiva. Esto les ha brindado una mayor autoestima, confianza y seguridad, muestra de que las prácticas de LEO son transversales al *Ser* de los sujetos.

Por todo lo ya mencionado, vincular la propuesta aquí tratada con intereses en torno al mejoramiento de la calidad académica conlleva, sin duda alguna, al reconocimiento del papel esencial que cumplen las prácticas de LEO en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación integral de los estudiantes. Esto implica dejar de ver a las prácticas de lectura y escritura como meras herramientas de evaluación. Es preciso que éstas se conviertan —de manera consciente entre la comunidad académica— en procesos y prácticas vitales de comunicación, expresión, participación e inclusión.

## REFERENCIAS

- Álvarez, D. (2003). Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política. Una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (Medellín). *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28(1), 147-167. Recuperado: febrero de 2018, de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-09762005000100007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762005000100007).
- Camargo, Z., Uribe, G., y Zambrano, J. D. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la Universidad Colombiana: el caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, 1(9), 102-114.

- Recuperado: enero de 2018, de <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/61>.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40. Recuperado: mayo de 2017, de <https://www.academica.org/paula.carlino/131.pdf>.
- Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 1-9. Recuperado: agosto de 2017, de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12289/11146>.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado: julio de 2017, de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la escritura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Recuperado: agosto de 2018, <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Cassany, D. y Carlino, P. (2005). *La escritura como proceso*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana. Recuperado: julio de 2017, de [http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos\\_para-descarga/LA%20ESCRITURA%20COMO%20PROCESO.pdf](http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/LA%20ESCRITURA%20COMO%20PROCESO.pdf).
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5, 69-82. Recuperado: mayo de 2018, de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16457/leer\\_universidad.pdf;jsessionid=392A723C7B2B248AEE1956F240629ED8?sequence=1](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16457/leer_universidad.pdf;jsessionid=392A723C7B2B248AEE1956F240629ED8?sequence=1).
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Kalman, J. (2004). ¿Se puede hablar en clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones. En *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde la perspectiva social*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Recuperado: enero de 2017, de <http://upn211.edu.mx/docs/sI%20se%20puede%20hablar.pdf>.
- Kalman, J. y Street, B. (eds.) (2000). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI.
- Martínez, P. (2015). El “enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum frente el problema de la ética animal. *Veritas*, 33, 71-87. Recuperado: enero de 2017, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-92732015000200004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-92732015000200004).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). *Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior*. Recuperado: agosto de 2017, de [http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-358471\\_recurso\\_4.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-358471_recurso_4.pdf).
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Peña, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado: agosto de 2017, de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-189357\\_archivo\\_pdf\\_comunicacion.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf).
- Zavala, V. (2008). La Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.

- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 1-17). México: Siglo XXI. Recuperado: enero de 2018, de [https://www.academia.edu/13796263/\\_QUI%C3%89N\\_EST%C3%81\\_DICIENDO\\_ESO\\_LITERACIDAD\\_ACAD%C3%89MICA\\_IDENTIDAD\\_Y\\_PODER\\_EN\\_LA\\_EDUCACI%C3%93N\\_SUPERIOR](https://www.academia.edu/13796263/_QUI%C3%89N_EST%C3%81_DICIENDO_ESO_LITERACIDAD_ACAD%C3%89MICA_IDENTIDAD_Y_PODER_EN_LA_EDUCACI%C3%93N_SUPERIOR).
- Zimmerman, B.J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.), *Educational Psychology Handbook Series. Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 49-64). Londres: Routledge.

---

**ADRIANA PATRICIA AREIZA PÉREZ** es bibliotecóloga de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia (udea), y bibliotecóloga integrante del equipo de trabajo base del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) y de Permanencia Universitaria de la Vicerrectoría de Docencia en las líneas de Formación y Acompañamiento de la U de A (Medellín, Colombia), así como candidata a maestra en Bibliotecología y Estudios de la Información por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asimismo, es profesora e investigadora de la U de A, miembro del grupo de investigación Información, Conocimiento y Sociedad, coordinadora del Programa de Tutorías Entre Pares en Lectura, Escritura y Oralidad (TEP-LEO) y bibliotecóloga integrante del equipo de trabajo base del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia).

---

# **LECTORES EN LA UNIVERSIDAD: REPRESENTACIONES, REALIDADES E INSTITUCIONES**

SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO

RUBÉN MENESES JIMÉNEZ

MARÍA GEORGINA FERNÁNDEZ SESMA

## **INTRODUCCIÓN**

**E**l primer encuentro con el libro representa una aventura. Cuando el niño aprende a leer, todo inicia con una especie de júbilo debido al poder de descifrar los signos y, a través de ellos, el mundo mismo que sorpresivamente ve reflejado en el texto. Aunque la mayoría de los niños son capaces de leer bien en un principio, una gran cantidad de ellos más tarde evitará realizar tal actividad si no encuentra realmente un sentido importante en las palabras localizadas en los libros (Bettelheim y Zelan, 1990).

Lo dicho por Bettelheim y Zelan tiene repercusiones en los jóvenes que ingresan a la universidad. Durante este periodo, el estudiante deberá utilizar su capacidad lectora como una herramienta que le permita acceder a la información. Este aspecto será determinante para su éxito escolar, pues no sólo se le exige adquirir información, sino que se le pide ser capaz de procesarla para llegar a la reflexión y crítica. Esta dinámica pretende desarrollar sus capacidades creativas e intelectuales para que pueda aplicarlas en su futura actividad profesional.

Debido a esto, las habilidades relacionadas con la literalidad —además de la alfabetización digital— son una exigencia curricular en la universidad. Esta situación demanda una práctica exigente —una forma normalizada dentro de aquélla— que lleva a la alfabetización informacional. Como expresan Oliveras y Sanmartí (2009):

Saber leer es sólo el comienzo de la [economía del conocimiento], saber cómo enmarcar una pregunta, plantear una consulta, la forma de interpretar los textos que encuentras, cómo organizar y utilizar la información que descubres, cómo entenderla y cómo utilizarla para generar nuevo conocimiento es la esencia de lo que denominamos Alfabetización Informacional. (p. 9)

Al ser impuesta por el sistema escolar, este tipo de exigencia tiende a ser valorada como una carga incluso excesiva. Curiosamente, esas mismas capacidades lectoras ayudarán al estudiante en la elección de esos otros textos que utilizará como una forma de placer personal.

Por otro lado, es notable que este tipo de lectura de textos sea dirigida por influencias externas a la escuela. Puesto que tienen un componente social y cultural, el sujeto seleccionará determinado tipo de obras de acuerdo con el valor conferido por el contexto y la cultura. Aunque este tipo de lectura está asociada, generalmente, con el entretenimiento o el placer, corresponde a aspectos íntimos y afectivos que funcionan como generadores de sentido en los conflictos ordinarios y universales. Si bien la lectura es un acto individual —la realiza el lector en su encuentro solitario con el texto—, ésta tiene un significado tanto social como cultural. Esto implica que se trata de una *representación social* del fenómeno —en el sentido conferido por Jodelet (1986)—. Dicha teoría nos ayuda a explicar los fenómenos de acuerdo con las conductas de los sujetos ante determinadas situaciones del día a día. Esto es,

[...] una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una *forma de conocimiento social*. Y correlativamente, la actitud mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar una posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. (p. 473)

Por eso es importante conocer las representaciones sociales de la lectura en los universitarios, así como considerar la importancia que ésta tiene en el desarrollo de las capacidades individuales y de la sociedad donde el sujeto actúa.

De acuerdo con ello, este análisis tiene el objetivo de mostrar, mediante la selección y estudio de un grupo focal, las representaciones sociales que sustentan el acto de la lectura en los estudiantes de una universidad mexicana. El trabajo previo estuvo centrado en conocer, mediante la aplicación de un cuestionario semiestructurado, cuáles eran las representaciones sociales de los sujetos. Se utilizó una metodología cualitativa, basada en las teorías de Moscovici y Jauss, que considera tres categorías para la descripción y el análisis posterior: el concepto y los hábitos de lectura, la percepción sobre las condiciones en las que se desarrolla el acto lector en la universidad y, por último, la influencia del contexto sociocultural en dicho acto.

### **LEER, UNA PRÁCTICA DE GÉNESIS CULTURAL**

Para Barthes (1994), la lectura no tiene una postura teórica; la variedad de textos hace imposible unificarlos en alguna categoría sustancial. A partir de su propia experiencia con la lectura, expresa que leer es decodificar letras, palabras y significación de un texto.

En efecto, leer es un proceso interno a partir del cual se construyen otros significados. Permite pensar, inferir, plantear preguntas y responderlas. Es una práctica que procura conocimientos no sólo a partir de lo que está escrito, también



por lo que se encuentra en el proceso de la producción del texto (Ramírez, 2009, p. 179).

Por su parte, Cassany (2006) menciona que la lectura puede concebirse desde tres áreas específicas: la *lingüística*, donde el significado de un texto está en el escrito mismo, en sus palabras, en sus oraciones; la *sicolingüística*, pues la interpretación de un texto no proviene únicamente del significado de las frases que lo conforman, sino también de las experiencias de vida y esquemas de conocimientos de los lectores —un mismo texto puede concebirse de diversas formas a partir de los conocimientos y experiencias de los distintos lectores—, y, por último, la *sociocultural*, este enfoque concibe a la lectura como un hecho humano y social debido a que las palabras, el conocimiento y las experiencias de quien lee, se originan en la sociedad: “Leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, también es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006, p. 38).

En este estudio se analiza la lectura en la universidad desde el enfoque sociocultural, ya que los estudiantes la observan como una actividad cotidiana, académica y social. Por ello son importantes los planteamientos teóricos de Robert Jauss y Serge Moscovici, los cuales se describen a continuación.

En la década de 1960, Hans Robert Jauss propuso la estética de la recepción, teoría que formula la profundización del conocimiento mediante la comprensión de una obra. Se considera al lector como un receptor que legitima su capacidad para interpretar los textos literarios. Este postulado ve a la praxis estética como un comportamiento reproductivo, receptivo y comunicativo que atañe tanto a las obras maestras como a la cotidianeidad del arte. Así, Jauss señala al lector como

[...] parte del nivel reflexivo del juicio estético, ya que en parte también tiene lugar en el nivel prerreflexivo de la

experiencia estética. Con esto me refiero al comportamiento frutivo, suscitado y posibilitado por el arte que se concreta en identificaciones primarias con el objeto estético tales como admiración, conmoción, emoción, llanto o risa compartidos y que fundamenta el efecto genuinamente comunicativo de la praxis estética. (1975, p. 63)

Jauss añade que la estética de la recepción requiere tanto de “una complementación sociológica como de una profundización hermenéutica” (1975, p. 62). Además, demanda un análisis de las expectativas, normas y funciones extraliterarias proporcionadas en el plano de la realidad, elementos que han generado el interés de los distintos tipos de lectores.

Según esta teoría, el estudio de una obra requiere de una experiencia mediatizada:

El análisis de la recepción de los textos literarios sólo merece título honorífico de “empírico” si da cuenta de una experiencia estéticamente mediatizada [...] de estructuras, esquemas y señales en cuyo marco de referencia es percibido el contenido del texto. (Jauss, 1975, p. 69)

Entonces, el lector en un curso de mediación interpreta las señales de la obra y, por ello, la comprende. En ese proceso de interpretación intervienen las condiciones o circunstancias sociales del estrato social al que pertenece el lector, así como sus experiencias personales (Jauss, 1975).

De esta forma, dicha teoría proporciona dos importantes dimensiones (u horizontes) del texto. Una la aporta el texto —sus ideas—; la otra, el lector, a partir de sus lecturas y conocimiento. La interpretación de una obra va más allá, pues el lector no es un sujeto pasivo. Éste tiene una relación dialógica con el texto, ya que, conforme va leyendo las diferentes obras, sus “horizontes de expectativas” se modifican.

En esa orientación, Jauss plantea tres aspectos fundamentales de su teoría en los que la recepción ocupa un lugar preponderante: 1) las relaciones entre texto y recepción; 2) el papel mediador de los horizontes de expectativas, y 3) la función social de la literatura.

Si bien el autor crea el texto —y éste produce un efecto que se halla condicionado por él—, el texto se concreta en el proceso realizado por el lector en la recepción. De tal forma, en ese proceso se genera una dinámica producción-recepción. El texto, con sus efectos, remite a su destinatario —el receptor—; éste, en su relación dialógica con él, lo concreta en el proceso de su recepción (Jauss, 1975).

La aportación teórica de Jauss puede emplearse en el análisis de textos en general, no necesariamente en la literatura. Podemos aplicarlo, por tanto, en obras académicas, populares o periodísticas. Incluso es posible utilizarla en textos electrónicos, los cuales han generado nuevos soportes y, sobre todo, nuevas dinámicas y novedosas formas de leer. La teoría de la recepción pone de manifiesto que, en el proceso de la lectura, no puede decirse que exista un tipo más o menos importante, incluso si en la vida cotidiana la lectura académica o literaria suele tener una legitimación profesional y social.

Por otra parte, Serge Moscovici (1979) desarrolló la teoría de las representaciones sociales. Ésta se refiere al tipo de conocimiento que regula la conducta y la comunicación entre los seres humanos. Las personas organizan y comparten estas ideas o conocimientos de la realidad física y social. Tales representaciones se agrupan e intercambian en las relaciones cotidianas.

La teoría de las representaciones sociales analiza lo que hasta ese entonces no era considerado como científico: el conocimiento de sentido común. Éste alude a una forma de analizar el pensamiento social. Así, la teoría de las representaciones sociales constituye una rama del conocimiento

conveniente para investigar y organizar los descubrimientos en la realidad social. La representación social es un proceso que vuelve intercambiables el concepto y la percepción debido a que éstos se generan de manera bilateral.

Las representaciones sociales describen o representan el conocimiento de las personas comunes; encierran contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen un papel importante en la vida de las personas y en la existencia y organización de los grupos en los que se desarrollan. El origen de las representaciones sociales está en el conocimiento colectivo canalizado a través del discurso y la comunicación. Los comportamientos de los sujetos o de los grupos están influidos por la representación que ellos tienen de una situación determinada (Jodelet, 2010).

## **DE LA METODOLOGÍA PARA COMPILAR Y PROCESAR LA INFORMACIÓN**

Para la investigación se planteó una metodología cualitativa. Ésta consistió en el análisis de los datos generados a partir de un grupo focal integrado por 16 estudiantes de una universidad mexicana.

Se optó por utilizar el grupo focal debido a que la metodología requiere realizar una entrevista, la cual es diseñada *exprofeso* con el objetivo de obtener información de una población de estudiantes. Por sus características y formación académica, éstos podrían tener opiniones o posturas interesantes ante la lectura en la universidad (Rubira-García, R. y Puebla-Martínez 2018).

Como señalan Rubira-García, R. y Puebla-Martínez, resulta enriquecedor indagar al interior de grupos porque las representaciones sociales se evidencian en el lenguaje. Recordemos que, “al separar a los sujetos del grupo que los cobija no es posible encontrar en cada uno de ellos por separado los atributos que poseen en el grupo como un todo. Para que una representación sea social debe constituirse mediante una pluralidad colectiva” (p. 235).

Al interior de los individuos, de los grupos, de las instituciones y de la sociedad, se producen y reproducen las representaciones de la realidad social, debido a que éstas se generan a partir de la realidad misma. De esta forma, las opiniones o pensamientos en torno a un tema o fenómeno no se desarrollan de forma aislada, sino en interacción con otras personas.

Como mencionamos anteriormente, se decidió hacer un estudio en este grupo de estudiantes, porque —se observó— éstos pertenecen a grupos definidos que compartieron planes de estudio y experiencias académicas similares al pertenecer a la misma universidad.

El instrumento utilizado fue un cuestionario con 20 preguntas estructuradas en tres categorías de análisis: 1) concepto de lectura, 2) leer en la universidad y 3) estímulos socioculturales.

Para llevar a cabo la entrevista, se diseñó un cuestionario que funcionó como una guía para la entrevista en grupos focales. Se piloteó en un grupo de 100 estudiantes de una universidad pública de México. Se hicieron correcciones y adecuaciones. Posteriormente, se sometió a evaluación y validación a juicio de expertos investigadores de áreas sociales de México y el extranjero.

En lo que respecta al trabajo de campo, éste se realizó en una universidad mexicana a finales de 2018 e inicios de 2019. Los investigadores recolectaron la información de manera presencial en la escuela en la que se llevó a cabo el estudio. Por medio de los docentes, se invitó a estudiantes de literatura de los últimos semestres de la institución educativa, los cuales serán llamados *informantes* o *alumnos*. La participación de los investigadores dividió responsabilidades: uno fungió como entrevistador; el otro, como un observador cuya función era verificar que se efectuara el evento con el rigor metodológico requerido para el grupo focal. Se contó con el apoyo de un docente encargado de grabar en video y audio.

En cuanto al procesamiento de la información, se hizo una transcripción del video y el audio. Ésta fue analizada

por los investigadores participantes de este estudio utilizando el *software* Nvivo 12 Pro. Para tal efecto, las respuestas de los informantes o entrevistados se copiaron e introdujeron en el *software* proporcionando los nodos o los posibles temas estructurales buscados en el discurso de los informantes. El programa cuenta la frecuencia con la que se repiten las palabras y cómo éstas se relacionan con otras en un campo semántico. Se hace una interpretación del sentido de las palabras y su funcionamiento en el contexto. De esta manera, podemos interpretar el protagonismo y las relaciones de las diferentes palabras en torno al tema investigado.

Posteriormente, se revisaron a detalle las transcripciones del grupo focal para identificar, primero, y describir, después —de manera directa o indirecta—, su concepto de *lectura*, cómo se describe y se “vive” la lectura en su universidad y cuáles han sido los estímulos sociales que han propiciado esas formas de concebir, de desarrollar, de instituirse dentro de grupos sociales e institucionalizar las formas de leer.

### **CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTURA**

Para la mayoría de los estudiantes, la lectura tiene relación con el éxito tanto en el ámbito académico como en el personal. En este último caso, consideran las lecturas no obligatorias para sus estudios. A pesar de ello, se reconoce la lectura de textos académicos como una necesidad utilitaria inmediata, la de aprobar los cursos de su carrera profesional. En algunos de los participantes, esta concepción se amplía hasta lograr percibir —en el texto— la figura de un copartícipe importante con el cual es factible entablar un diálogo necesario para la apropiación de la información, teorías y conceptos en él referidos. Como señala Jauss (1975), los alumnos se sienten coautores de los textos que leen. Gracias a ese diálogo basado en el texto, el lector puede propiciar un cambio en la realidad que le rodea. Comparten la visión propia de las clases sociales; ven, en la educación, una

oportunidad de movilidad social. Eso les genera la capacidad para analizar, cuestionar y modificar su realidad sociocultural.

Al respecto, Lotman (1996) señala que, dentro de la función comunicativa del texto, éste deviene un interlocutor de iguales derechos que posee un alto grado de autonomía. Por lo tanto, es capaz no sólo de transmitir conocimientos, sino de mostrar otras realidades de manera directa y efectiva.

Lo anterior acontece cuando leemos la respuesta de uno de los participantes del grupo focal de la universidad:

Entonces, creo que lo rico de la lectura está en siempre tener una mirada crítica, no apropiarse en el sentido de tal cual lo que dice ahí, lo acepto como verdadero, sino ver si me sirve o no para transformar la sociedad, para poder transformarme yo mismo primero y usar lo que veo para generar el cambio social. Creo que es el objetivo por el cual leemos, estudiamos...

En ese mismo sentido, otro informante responde:

[...] también creo que implica [...] un contraste de ideas, o sea, lo que lees no solamente se queda en información, sino que al momento de que tú lo absorbes se convierte en un conocimiento propio, ya sea si tú lo relacionas con otras cosas que has leído, que te han pasado o que tú piensas, y pues en ese momento que uno puede hacer la relación de entre lo que lee y lo que ve en su mundo, [...] ya se llega a otro nivel de lectura, que [...] es también el nivel más importante.

Observamos que los estudiantes confieren un capital simbólico a la lectura. Eso se evidencia en la cantidad de horas que dedican semanalmente a esta actividad. Durante los periodos de evaluaciones o de entrega de trabajos académicos, los estudiantes declararon leer, en promedio, 25 horas semanales.

El análisis con el *software* Nvivo permitió identificar las palabras con mayor protagonismo y la idea que los estudiantes

participantes del estudio tienen del concepto de *lectura*. En ese aspecto, la palabra de mayor significación es *libros*, seguida de *literatura*, *cuentos*, *ficción*, *actividades*, *estudiantes*, *universidad*. Esto nos indica el posicionamiento de esta palabra en su relación con la lectura, y la de ésta con la literatura. Para ellos, leer es una actividad relacionada con la literatura, no sólo con el fin del placer, también como especialistas en el área que destinan tiempo a la lectura.

**FIGURA 1. NUBE DE PALABRAS.<sup>1</sup> CONCEPTO DE LECTURA**



Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes relacionan la lectura con las acciones académicas, es decir, con el estudio de los autores y los textos.

1 Las nubes de palabras se integran con los términos o palabras que, por su repetición entre los informantes, tuvieron mayor protagonismo. Se representan con mayor tamaño al centro de dicha nube.



Presentan la dualidad *leer por placer* y *leer por obligación*, debido a que son estudiantes obligados a leer para cumplir con tareas y la presentación de trabajos finales con los que serán evaluados.

En resumen, hemos encontrado que los integrantes del grupo focal tienen una concepción muy similar respecto al acto de leer. Se trata de un acto significativo e importante en sus vidas, tanto en el ámbito académico como en el personal.

### LA BÚSQUEDA DE PLACER

En el grupo focal, los estudiantes refieren que una motivación para la lectura es la búsqueda de placer en ese encuentro cotidiano con el texto literario. Los cuentos y las novelas les permiten adentrarse en la ficción. Como señala Jauss (1975), las relaciones entre el texto y su recepción —cómo median lo que leen y las expectativas que generan, la función personal y social que tiene la literatura como una forma de conocer— cuestionan situaciones propias de los textos y de la realidad social en la que viven, a tal grado, que les permite no sólo cuestionar, sino hasta modificar su realidad social.

Roland Barthes (2011) define el *texto de placer* como aquel “que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica *confortable* de la lectura” (p. 22, cursivas del original). Tal condición se presenta incluso en la lectura de textos académicos; sin embargo, los alumnos refieren que esta lectura se hace por obligación. Esto sucede porque el individuo necesita darle sentido a la acción que realiza, aun cuando sea por obligación y para cumplir un requisito institucional. Están obligados, pues se les penaliza el no cumplimiento de las reglamentaciones, bien sean acordadas o impuestas.

### **EL ESPACIO ALTERADO**

Entre las respuestas emitidas por los sujetos del grupo focal respecto a los condicionantes de la lectura —académica o placentera— se encuentra el acceso a un área adecuada para ello. Esto significa que se contempla al espacio como un generador o un inhibidor de la conducta lectora. Así lo podemos notar en la respuesta de un informante del grupo focal: “Otra cosa que me desmotiva también es el espacio [...] Porque suele pasar que uno a veces se queda estudiando noche en fin de semana y al frente están haciendo fiesta, están escuchando música, entonces uno se queda con el espacio alterado”.

Esta valoración del espacio está presente en varias respuestas del grupo focal. Se percibe la casa, la biblioteca, la noche y el silencio como lugares y situaciones propicios para llevar a cabo la acción de leer. Efectivamente, esas condiciones son básicas para el desarrollo idóneo de la lectura. Necesitamos el silencio para poder escuchar las voces que los libros nos murmuran o gritan desde su bóveda fantástica.

### **INFLUENCIAS DE LA SOCIALIZACIÓN PARA LA LECTURA**

Otro informante del grupo focal señaló:

A mí lo que me suele animar a leer [es] que la gente que conozco, que sé más o menos sus gustos, me digan qué le gusta leer, entonces siempre considero que los, las personas a mí, como que tienen una influencia en lo que leo.

Por su parte, otro de los informantes del mismo grupo comenta:

[Y] también desmotiva el hecho de que una persona [diga], “No, este libro está bien ‘sarra’”,<sup>2</sup> o cosas así [...]. Y es como que hasta le agarras odio; ¡y ni siquiera sabes de qué se trata! Y, pues, sí, yo creo que influyen mucho, en sí, las personas en general.

Esta influencia está ligada a las representaciones sociales que permanecen en los endogrupos referidos por los entrevistados anteriormente. Al respecto, Jodelet (2010) expresa textualmente que, “siendo el sujeto un sujeto social hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad” (p. 479).

En el primer caso, esa influencia obedece a la mayor jerarquía del que es reconocido como quien más sabe. Esto implica que la influencia del líder parece modificar la conducta del tercer informante, quien relaciona la opinión del otro como una desvalorización, no tanto del acto lector, sino del propio texto. Tal degradación del objeto antes apreciado propicia una transformación de sentido en el texto que llega, incluso, a hacerle sentir *odio*. La influencia de ese otro miembro del endogrupo —sin duda, alguien con mayor prestigio social— es importante en la valoración positiva por parte de los miembros del grupo.

### **LEER EN LA UNIVERSIDAD**

Al analizar esta categoría, se infiere la existencia de tres actores importantes: alumnos, profesores e institución. Estos elementos se relacionan con la lectura por medio de la propagación o socialización de las representaciones sociales y de las figuras de autoridad, profesores y la biblioteca; sin embargo, las nubes de palabras resaltan que el control de esos modelos de autoridad

2 De baja calidad, sin valor.

no es homogéneo ni en los individuos ni en la institución.

En la mayoría de los casos, los estudiantes se sienten altamente motivados a leer porque les gusta; pero, a la vez, se sienten comprometidos a ello. Mencionaron que se les presiona a leer una gran cantidad de textos, hecho que en ocasiones los desmotiva a realizar tal actividad. Ésta deja de ser placer para convertirse en obligación.

**FIGURA 2. NUBE DE PALABRAS. MOTIVACIONES LECTORAS**



Fuente: elaboración propia.

También expresaron que hay estudiantes que leen lo mínimo —o ni eso—, pero de todas formas aprueban. En cambio, existen otros —como los informantes— que, a pesar de ser lectores asiduos y críticos, no les va tan bien en las calificaciones.

Pese a lo anterior, los estudiantes destacan que, al ser lectores asiduos, pueden “conversar con los autores, conocerlos

y apropiarse de las ideas, palabras, culturas de otras épocas y lugares”. Incluso expresaron que, al leer, pueden conocer el mundo que les rodea, comprender la filosofía y adquirir la conciencia del ser humano. Leer puede ser una introspección y una forma de conocer el mundo. Mediante la práctica, el lector normaliza la comprensión de los textos y la práctica estética como una conducta de comunicación, recepción y reproducción (Jauss, 1975).

### LA INSTITUCIÓN DE LA LECTURA

En el análisis, las palabras de mayor protagonismo son *estudiantes, escuela, libros, clase, actividades y biblioteca*. De esta última, señalan que sus actividades se limitan al préstamo de materiales de lectura y a la difusión de la lectura.<sup>3</sup>

En las asignaturas, los profesores demandan que los alumnos lean; sin embargo, no se les imparten materias que ayuden al desarrollo de sus habilidades lectoras en todo tipo de textos, tanto generales como especializados. Se requiere que no sólo lean obras literarias, sino también teoría, crítica, filosofía e historia de las diferentes culturas. En este sentido, se valida lo expresado por Bourdieu (1993) cuando explica que los profesores son *estructuras estructurantes* de la lectura, y, con ello manifiesta, además, la existencia de un currículo oculto según el cual, leer se aprende leyendo.

3 Al ingresar a la biblioteca —estantería abierta—, pudimos observar una gran cantidad de libros, desde clásicos hasta teóricos actualizados. Cuando revisamos el fichero electrónico, vimos la existencia de libros de reciente publicación. También, los espacios, sin ser muy amplios, son suficientes. Los procesos están sistematizados por *softwares* especializados que permiten el uso de la tecnología —tabletas y computadoras públicas y personales—. Esta universidad cuenta con bases de datos especializadas en las que tienen, indizados, textos nuevos escritos por especialistas en las diferentes áreas.

## **ESTÍMULOS SOCIOCULTURALES PARA LA LECTURA**

Dentro de los alicientes que los sujetos participantes tienen para leer están los de índole personal, académica y literaria. Se observó que poseían el gusto y el compromiso por leer desde niños.

Se resalta el hecho de que, dentro de la motivación para la lectura, se encumbra, de forma inevitable, el valor utilitario de ésta. Se entiende que es el medio privilegiado por el cual podrán tener acceso a la información necesaria para acreditar sus cursos. Esto se traduce en un interés relacionado con las expectativas positivas de vida que vislumbran en el futuro cercano, de acuerdo con el imaginario social de estabilidad económica y prestigio que proporciona el contar con una profesión.

En el capital simbólico se pueden reencontrar invariantes que permiten describir todo capital; puede ser caracterizado en función de sus “unidades de medida” (condecoraciones, títulos escolares, nobiliarios...) [...] Pero este capital no está determinado a un campo determinado; tiene el privilegio de estar en acción en todo el universo, donde realiza la transfiguración de su fuerza en sentido (sentido de las cosas y sentido de la existencia) [...]. Poseer este capital es gozar de una forma de excelencia. (Pinto, 2002, pp. 160-161)

En esta visión un tanto pragmática de la lectura, identificamos una representación social creada y reproducida por las instituciones de educación y de difusión de la cultura.

Como lo expresa uno de los informantes de ese grupo focal, la desmotivación implica alejarse de todo tipo de lectura:

Por otro lado, me desanima mucho no tanto la cuestión del tiempo, porque puede que tenga mucho tiempo libre, sobre todo estando en casa, pero en casa yo no leo, eh, yo leo en la calle, en el cubículo, en la escuela; más que la falta de tiempo, que como

yo no a veces me puede sobrar, es la fatiga, por mucho que tenga tiempo libre, si yo estoy en casa no leo porque en casa yo, de un principio, me siento generalmente cansado.

Los alumnos se han sentido estimulados, principalmente, por el acceso a obras literarias. Ellos se iniciaron como lectores desde pequeños, tuvieron el estímulo de personas cercanas —la mamá— y de las escuelas, instituciones promotoras de su gusto por leer.

Las temáticas diversas también provocaron su interés por leer textos de terror, cuentos, textos religiosos, historietas, hasta temas más complejos: filosofía, psicología, género y sexualidad.

## CONCLUSIONES

Revisar las representaciones sociales de los estudiantes en el acto lector nos permitió conocer los conceptos de *lectura*, *acto lector*, *universidad*, y los estímulos socioculturales que posibilitan el desarrollo de las habilidades lectoras. En el análisis de la primera categoría, se encontró que los estudiantes conceptualizan la lectura como una actividad mediadora que les permite sobresalir en el campo académico y personal. Referen que el valor de la lectura académica radica en su capacidad de incidir en el contexto de su realidad sociocultural. De modo que separan esta lectura obligatoria de la realizada sólo por el gusto de hacerlo.

Para los estudiantes, el acto de leer está relacionado con la literatura, debido a la dirección de sus estudios en Letras. Se halló, además, que un condicionante importante de la motivación lectora —tanto de textos académicos, como de placer—, es el espacio. Privilegian los lugares cerrados para los primeros y los de tranquilidad para los segundos.

Por otra parte, resulta relevante la influencia del endogrupo, pues éste puede condicionar la lectura de determinados tipos de libros.

Respecto a la segunda categoría de análisis —la lectura y la universidad—, el estudio refleja que los condiscípulos, el profesor y la biblioteca son medios relevantes que inciden en la lectura y el compromiso con ésta.

Los estudiantes mencionan que los servicios bibliotecarios —acervo y programas para promoción de la lectura— son de baja calidad; sin embargo, sí se detecta la existencia de un importante acervo actualizado de libros físicos y electrónicos, bases de datos e instalaciones adecuadas.

Es notable que, a pesar de la alta demanda —por parte de los profesores— de una lectura rigurosa y crítica, no se ofrezcan asignaturas que fomenten la lectura.

En lo referente a la tercera categoría de análisis —los estímulos socioculturales para la lectura—, ésta aparece como algo muy importante en el desarrollo de las habilidades lectoras. Principalmente, se refieren a la escuela y al hogar —a través del impulso de la madre— como los principales motivadores del gusto y el hábito lector, si bien en ambos grupos aparece, como una motivación para leer, el valor utilitario de la lectura en la consecución de un grado.

Finalmente, podemos señalar que la lectura constituye el principal acceso a la información. Es importante entender el papel protagónico que tienen las instituciones como la familia y la universidad en el fomento de la lectura. Las instituciones deben fomentar las estrategias y habilidades lectoras de los alumnos desde las asignaturas hasta las prácticas lectoras cotidianas.

## REFERENCIAS

Amavizca, S. (2019). *Alfabetización informacional para la gestión del conocimiento en la Universidad*. Hermosillo: Universidad Estatal de Sonora.



- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje más allá de la palabra y su escritura*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2011). *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo XXI Editores.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1990). *Aprender a leer*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1993). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Jauss, R. H. (1975). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. *Poética*, 7, 325-344.
- Jodelet, D. (2010). *Resumen de Jodelet: representaciones sociales*. Cátedra: Seidmann. Recuperado: diciembre de 2015, de <http://www.altillo.com/examenes/uba/psicologia/psicosoc/psicosoc2010resjodelet.asp>.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (ed.). *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 1, 43-60.
- Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Valencia: Universitat de Valencia/Cátedra.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2. Recuperado: febrero de 2016, de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>.
- Moscovici, S. (2011). Prólogo. En W. H. Wagner. *El discurso de lo cotidiano y el sentido común* (pp. 9-18). México: Anthropos.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química*, 20 (1), 233-245.

- Pinto, L. (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. México: Siglo XXI Editores.
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
- Rubira-García, R. y Puebla-Martínez, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia*, 25(76), 147-167. Recuperado: mayo de 2019, de <https://dx.doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4590>.

---

**SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO** es profesora-investigadora en la Universidad Estatal de Sonora (UES) (México), doctora en Humanidades por la Universidad de Sonora (UNISON), maestra en Educación por la Universidad del Valle de México y licenciada en Literaturas Hispánicas por la UNISON. Además de sus actividades de docencia, ha participado en proyectos de investigación social y educativa de diferentes instituciones, así como en el diseño y rediseño de asignaturas relacionadas con la lectura y escritura en la universidad. Es integrante del Cuerpo Académico Innovación y Desarrollo Educativo (consolidado) en la UES, que recientemente lleva a cabo estudios de Literacidad digital en la universidad. Desarrolla trabajo colaborativo con varias redes de investigación de México y del extranjero.

---

**MARÍA GEORGINA FERNÁNDEZ SESMA** es doctora en Filosofía por la Universidad de Southampton (Inglaterra) y maestra en Docencia con énfasis en Lingüística por la Universidad Autónoma de Baja California (México). Es exbecaria Fulbright-García Robles, administrada por la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS). Actualmente es profesora de tiempo completo reconocida con perfil deseable PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) en la Universidad Estatal de Sonora. Está adscrita al

Programa Educativo de Licenciado en Enseñanza del Inglés, mismo en el que es responsable del grupo de investigación (de reciente creación). Tiene varias publicaciones académicas relacionadas con el área de enseñanza del inglés, pensamiento crítico y uso de tecnología.

---

**RUBÉN MENESES JIMÉNEZ** es doctor en Humanidades por la Universidad de Sonora, integrante del Cuerpo Académico Innovación y Desarrollo Educativo (consolidado). Cuenta con diversas publicaciones académicas y de creación literaria. Es miembro de la Red de Investigadores de Ciencias Sociales y Humanidades La Frontera, Una Nueva Realidad Cultural. Fue director general de la revista literaria *Papel* y de la editorial del mismo nombre (1992-2001), así como coordinador general del encuentro anual de escritores: Jornadas Binacionales de Literatura Abigael Bohórquez. Actualmente, es profesor-investigador en las áreas de Comunicación y Literatura en la Universidad Estatal de Sonora, en San Luis Río Colorado.

---

## **ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN LINGÜÍSTICA: ¿QUIÉN DEBE ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR A LOS EXPERTOS EN LENGUA?**

MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA

### **¿HAY UN PROBLEMA DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD?**

**S**egún lo documentado por diversos autores (por ejemplo, Carlino, 2003a; Ferreiro, 2002; Vázquez, 2005), los profesores universitarios señalan que sus estudiantes llegan a este nivel sin saber leer ni escribir adecuadamente: no comprenden, no saben identificar qué es lo más importante, no pueden escribir un trabajo académico, no saben argumentar ni citar, entre otras cuestiones. Navarro (2018) considera un error conceptual e ideológico pensar que existe una “crisis de la escritura” (p. 30); yo añado que estos prejuicios evidencian dos imprecisiones que conviene aclarar.

Por un lado, es erróneo asumir que la responsabilidad de enseñar a leer y escribir corresponde únicamente a los profesores de los niveles preuniversitarios. Esto implicaría que la educación superior no tiene ninguna responsabilidad y que la tarea de los profesores en este nivel “es la de enseñar contenidos disciplinarios y no la de ocuparnos de promover actividades tendientes al desarrollo de las estrategias necesarias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje” (Vázquez, 2005, p. 5). Con esta consideración, es posible afirmar

que la lectura y la escritura deben ser una responsabilidad compartida por los profesores de todos los niveles, incluidos —por supuesto— los del nivel superior. Más que lamentarse, los docentes universitarios deberían fomentar la enseñanza de estos conocimientos y habilidades (Estienne y Carlino, 2004).

Por otro lado, también resulta impreciso considerar que las habilidades de lectura y escritura desarrolladas por los estudiantes en los niveles preuniversitarios les serán suficientes para cumplir con las exigencias del nivel superior. La realidad es que los estudiantes sí desconocen cómo participar en ciertas prácticas letradas, pero esto se debe a que justamente es en la universidad donde deben llevar a cabo prácticas propias de lo que —para ellos— son nuevas culturas escritas (Carlino, 2003b). Por este motivo, la capacidad mecánica de codificar y decodificar palabras ya no es suficiente para ser considerado letrado o alfabetizado; tampoco se puede considerar que las habilidades y conocimientos requeridos para escribir un texto en particular puedan ser generalizables y transferibles a la redacción de todo tipo de textos en cualquier contexto.

Las cuestiones expuestas nos invitan a reflexionar sobre los retos y compromisos que la lectura y la escritura nos plantean a los docentes en el contexto universitario. Un primer paso es comprender estas nociones desde una perspectiva no deficitaria ni meramente normativa. Como presentaré enseguida, debemos analizar el problema desde un marco social.

Una vez establecido el marco de referencia, se describirán las prácticas de alfabetización disciplinar en las que participan docentes y estudiantes de dos instituciones públicas mexicanas que ofrecen asignaturas del campo disciplinar de la lingüística, una en licenciatura y otra en posgrado.

El interés por el área de la lingüística se debe a que, si bien diversas disciplinas estudian el lenguaje, la lingüística posee al lenguaje como objeto de estudio material. Debido a ello, dispone de conocimientos especializados que permiten

estudiarlo desde diferentes perspectivas. Además de estudiarla, debe recurrir a la lengua como herramienta para enseñar y aprender los conocimientos que le son propios. Esto, si bien es característico de todas las áreas de conocimiento, llega a ser un reto mayor en esta disciplina. Aunque se podría esperar que los lingüistas sean especialmente habilidosos en la producción de textos, existe una distancia entre conocer la estructura de la lengua y saber usarla de manera efectiva.

Luego de la descripción de las prácticas de alfabetización disciplinar en licenciatura y posgrado, se discutirá el papel de la enseñanza de la literacidad. Se establecerá una reflexión —a manera de cierre— en torno a las condiciones mediante las cuales se promueve la alfabetización disciplinar en este campo particular: la lingüística.

## **LITERACIDAD Y ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR:**

### **DEFINICIÓN Y RELEVANCIA**

Actualmente se considera que la lectura y la escritura son acciones estrechamente relacionadas; en conjunto, se les denomina *literacidad*. Ésta es definida como “un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgarle sentido tanto en el habla como en la escritura” (Gee, 2004, p. 24). La literacidad conlleva prácticas cognitivas, sociales, culturales e ideológicas (Street, 2014) que se dan de manera situada (Barton y Hamilton, 2004). Son aprendidas por el ser humano para que le sean útiles a sus propósitos (Christie y Misson, 2002), además de que contribuyen directamente a que se adquieran aprendizajes. Como señala Russell (2013), se aprende a escribir y se escribe para aprender.

Existen diferentes tipos de literacidades, dependiendo de las situaciones sociales en las que se llevan a cabo. Me interesa enfatizar una de ellas en particular: la disciplinar. De acuerdo con Fang (2012), ésta:

[...] se refiere a la capacidad de participar en prácticas sociales, semióticas y cognitivas consistentes con aquellas que llevan a cabo los expertos en la disciplina. Se basa en la creencia de que la lectura y la escritura son parte integral de las prácticas disciplinares y que las disciplinas no sólo difieren en el contenido, sino también en la forma en la que ese contenido es producido, comunicado y criticado [...]. Ser letrado en una disciplina significa tanto un conocimiento profundo de los contenidos disciplinares como un conocimiento profundo de las formas de construcción de significados en la disciplina. (pp. 19-20, en inglés el original)

Shanahan y Shanahan (2008) identifican que la literacidad disciplinar se enseña poco. La instrucción y el apoyo ofrecidos a los estudiantes disminuyen en la medida en la que avanzan en su formación académica. Los autores precisan que debería enseñarse de manera explícita; es difícil aprender las prácticas de literacidad disciplinar debido a que existe poca relación entre el lenguaje ordinario y los usos abstractos, sofisticados y poco transferibles que este tipo de literacidad demanda. Además, las habilidades de alto nivel que se requieren en la educación superior no suelen ser enseñadas de manera intencional en la educación formal. La formación para el desarrollo de la literacidad disciplinar es necesaria y no debe ser suprimida.

Es precisamente esta instrucción formal en torno a la literacidad lo que se entiende por alfabetización disciplinar.<sup>1</sup> Aunque en la literatura suelen emplearse de manera indistinta

1 En la literatura especializada en español se puede encontrar esta noción como *alfabetización académica* (Carlino, 2013; Díez *et al.*, 2020; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017) y como *alfabetización disciplinar* (Marinkovich, Vásquez y Serrano, 2018; Navarro y Simões, 2019; Parodi, 2008). Yo he optado por *alfabetización disciplinar* en éste y en otros trabajos (Montes Silva *et al.*, 2019; Montes Silva y López Bonilla, 2017). Esto permite distinguir la formación en prácticas disciplinares de otras —un tanto más generalizables— a las que he denominado como *alfabetización académica*.

las nociones de *literacidad* y *alfabetización*, hacer una distinción conceptual es relevante. Esto “ayuda a evitar el supuesto de que la mera existencia de ciertas prácticas de lectura y escritura académicas alcanza para que los alumnos que se asoman a ellas puedan aprenderlas” (Carlino, 2014, p. 30). De esta forma se enfatizan la importancia y la necesidad de la formación para el desarrollo de la literacidad disciplinar.

### **CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y CONTEXTUALES**

Los resultados que aquí presento se desprenden de un estudio más amplio en el que recurrí a la etnografía enfocada. Este método de investigación se caracteriza por analizar una situación concreta en un contexto específico; además, el periodo de inmersión al campo y los participantes son reducidos (Cruz y Higginbotton, 2012). Las técnicas de recolección de datos incluyeron la observación de clases de manera episódica a lo largo de un semestre en cada asignatura, la recolección de materiales textuales producidos por los estudiantes y los docentes que participaron en cada asignatura y la realización de entrevistas semiestructuradas grupales —con estudiantes— e individuales —con profesores—.

Los estudiantes que participaron en este estudio estaban inscritos en cursos impartidos por especialistas. En licenciatura, los participantes estaban vinculados con dos programas: uno de ellos formaba docentes de lengua y literatura; el otro, licenciados en lengua y literatura. En posgrado, los participantes se vinculaban con tres programas: uno formaba docentes de lengua a nivel maestría; otros dos —maestría y doctorado— se centraban en la formación de investigadores en lingüística.

Los docentes participantes son ocho profesores con distintas formaciones, trayectorias profesionales y niveles de experiencia (cuadro 1). El aspecto que tienen en común es el hecho de impartir clases de alguna especialización disciplinar de lingüística.



**CUADRO 1. PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS DOCENTES QUE PARTICIPARON EN ESTE ESTUDIO**

Seudónimo	Tipo de programa en el que labora	Formación académica		Años docencia	Experiencia investigación		
		Asignatura impartida	Licenciatura			Maestría	Doctorado
Ana	Licenciatura que forma futuros docentes de lengua	Lingüística (3er. semestre)	Letras Francesas y Lingüística Hispánica	Educación	Lingüística (en curso)	24	Si
Berenice	Licenciatura que forma futuros docentes de lengua	Gramática (4to. semestre)	Lengua y Literatura Española	Docencia	-	35	No
Carolina	Licenciatura que forma especialistas	Morfosintaxis (6to. semestre)	Lengua y Literatura de Hispanoamérica	Lingüística aplicada	Ciencias Sociales (en curso)	6	Si (sólo tesis)
Diana	Maestría profesionalizante para docentes de lengua	Desarrollo lingüístico	Comunicación	Lingüística	Lingüística	21	Si (SNI <sup>a</sup> )
Ernesto	Maestría centrada en investigación en Lingüística	Sintaxis	Lengua y Literatura Hispánica	Lingüística Antropológica	Lingüística	37	Si (SNI)
Fernanda	Maestría centrada en investigación en Lingüística	Adquisición del lenguaje	Educación especial	-	Lingüística	23	Si (SNI)
Gabriela <sup>a</sup>	Doctorado centrado en investigación en Lingüística	Sociolingüística	Neurolingüística y Psico pedagogía	Lingüística	Lingüística	10	Si (SNI)
Ilse <sup>b</sup>	Doctorado centrado en investigación en Lingüística	-	Lengua y Literatura Hispánica	Psicología Educativa	Filología	30	Si (SNI)

<sup>a</sup> Gabriela era la coordinadora de la Maestría en Lingüística centrada en investigación. La entrevisté en su rol de docente, investigadora y coordinadora.

<sup>b</sup> Ilse era la coordinadora del Doctorado en Lingüística. No observé ninguna de las asignaturas que impartía.

<sup>c</sup> El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es un nombramiento que otorga el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través de un proceso de evaluación por pares.

Como se ve en el cuadro 1, todos los profesores son tratados con un seudónimo con la finalidad de proteger su anonimato. Con este mismo fin, se omiten los nombres de las instituciones y de los programas específicos. Estas consideraciones respetan los acuerdos establecidos en el consentimiento informado que, previo a la recolección de datos, pacté con estudiantes y docentes.

### **¿CÓMO APRENDIERON LOS ESPECIALISTAS A ESCRIBIR UN TEXTO ACADÉMICO?**

Salvo Berenice, todos los participantes tienen experiencia en investigación. Han participado en diversas prácticas de literacidad disciplinar: publicaciones de textos arbitrados —artículos, capítulos o libros—, presentación de ponencias o conferencias en congresos, realización de proyectos de investigación con fines laborales o en sus contextos formativos y dirección de tesis. Todo esto lo han llevado a cabo en español, aunque algunos también lo han hecho en inglés.

Cuando los investigadores elaboran un texto disciplinar lo primero que hacen es leer textos especializados, subrayar y tomar notas; después, hacen un esquema previo a la redacción, interpretan los datos con base en la teoría que revisaron y generan nuevo conocimiento en los textos que producen. Estos pasos constituyen prácticas que bien podrían aplicarse a otras disciplinas o a prácticas académicas más generalizables, pero, en este caso, son las que han permitido que los investigadores consolidados se posicionen o que los docentes en formación doctoral estén en camino de posicionarse como miembros de lo que Cassany y Morales (2008) denominan *comunidad discursiva*, la cual es altamente especializada.

Un elemento esencial hace que las prácticas en donde participan estos especialistas sean consideradas de literacidad disciplinar: el uso de la teoría para redactar, construir conocimientos disciplinares y comprender fenómenos diversos de la lingüística. Esta actividad constituye una práctica

altamente especializada y sofisticada; a pesar de ello, no se enseña de manera explícita. Por ejemplo, la profesora Carolina, quien imparte clases a nivel licenciatura y es estudiante de doctorado, comentó que aprendió a redactar apartados teóricos por su cuenta, de manera más bien intuitiva:

Lo que hicieron era ponerme a leer la teoría, pero nunca me enseñaron a aplicarla. Me acuerdo de que leía las teorías y eran para mí muy abstractas. Yo sabía que las tenía que usar, o sea, porque te están dejando un trabajo académico [...] Decía, bueno, ¿cómo le hago para que sirva a lo que yo quiero decir?

Además de que no enseñaron a los investigadores a conectar la teoría con los datos, no todos recibieron formación sobre cuestiones de lectura y escritura. En palabras de Diana, una doctora en lingüística y profesora de posgrado: “nadie nos enseña a hacerlo, uno aprende sobre la marcha y teniendo experiencias”. Algunos sí tomaron talleres de escritura en la universidad, pero consideran que no les fueron de utilidad. Cada uno de los especialistas desarrolló sus propias técnicas, ya fuera emulando prácticas que les parecían adecuadas o a partir de un proceso de prueba y error.

El no haber recibido formación para leer, procesar información y escribir les resulta lamentable a los especialistas. Por ejemplo, Ana, quien da clases en licenciatura y estudia un doctorado en lingüística, comentó lo siguiente: “Hubiera sido maravilloso que alguien me enseñara técnicas de estudio. Yo soy de la generación de que todo era de memoria”. Berenice, quien enseña gramática en licenciatura, también hizo un comentario respecto a la falta de formación que ella experimentó: “Qué vergüenza, pero no se enseñaba [a escribir]”. Ante valoraciones como éstas, cabe preguntar qué hacen estos docentes para que sus estudiantes desarrollen la literacidad disciplinar. Se describirá esta cuestión, tanto desde la perspectiva de lo observado en las clases, como desde la experiencia de los propios docentes y estudiantes.

### **ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN LICENCIATURA**

Los estudiantes afirman que leen poco en las clases de lingüística. Específicamente, señalan que sus profesores les proporcionan fotocopias de libros en las materias identificadas como teóricas —por ejemplo, Introducción a la Lingüística—, pero no en las que conciben más prácticas —Sintaxis—. Igualmente, es poco lo que les solicitan escribir en las asignaturas del área. Una estudiante de sexto semestre recordó que hizo un ensayo para la clase de Introducción a la Lingüística, pero es lo único que le han pedido a lo largo de su carrera. Otra alumna dijo lo siguiente: “en lo que concierne al área de lingüística, no he hecho nunca un ensayo”.

A partir de las observaciones de clases, pude corroborar la descripción de los estudiantes. En Morfosintaxis, impartida por Carolina, los estudiantes anotaban el dictado que hacía la profesora sobre los temas teóricos y conceptuales del curso; ésa era su fuente principal de información. También escribían análisis de oraciones obtenidas por la docente de textos no artificiales, lo que servía como aplicación de los temas tratados en clase. Durante el periodo de observación, sólo se llevó a cabo una consigna que requería lectura: tras leer un capítulo de un texto de gramática, los estudiantes debían elaborar un resumen en su cuaderno. Éste fue revisado por la profesora, quien colocó una palomita por el cumplimiento. Esto evidencia que la docente repite el patrón de falta de lectura de los textos producidos por los estudiantes, algo que ella misma experimentó como alumna de licenciatura y, ahora, como estudiante de doctorado.

En la clase de gramática, impartida por Berenice, principalmente escribieron el dictado que hacía la docente sobre los temas de la clase y los ejercicios diseñados explícitamente para practicar los temas estudiados —textos artificiales—. Además, hubo dos actividades que requirieron la consulta de fuentes de información, las cuales realizaron siguiendo los mismos pasos: 1) la profesora proporcionaba las preguntas que debían responder, 2) los estudiantes consultaban fuentes de

información y 3) la transcribían o copiaban literalmente, sin señalar los datos de la fuente. Estos ejercicios resultaron difíciles para algunos estudiantes. En algunas ocasiones no encontraron la respuesta textualmente; en otras, debido a que identificaban dos posibles respuestas, no sabían cómo elegir la adecuada. Para solucionar estos problemas, algunos estudiantes copiaron más de una respuesta, preguntaron a la maestra qué debían anotar o pidieron a algún compañero que les pasara la respuesta correcta.

En la asignatura Introducción a la Lingüística, Ana asignó una antología de lecturas que contenía, principalmente, fotocopias de capítulos de libros. En las primeras sesiones del curso, como tarea, pidió la lectura de algunos materiales de esta antología; después proporcionó un cuestionario que exigía la reflexión de los temas ahí expuestos, es decir, que no podía ser respondido copiando textualmente. Esta actividad resultó muy difícil para los estudiantes. No entendieron las lecturas o encontraron información contradictoria en los textos, pues difería respecto a lo señalado por la maestra en clase. Los estudiantes cumplieron con la encomienda. Escogieron la información que les parecía más fácil sin contrastarla con las otras fuentes. Ana, al percatarse de las dificultades de los estudiantes y de la confusión generada por los textos, optó por dejar de asignar lecturas y comenzó a dictar los temas de la clase.

Además de esta práctica —centrada en la lectura—, Ana asignó una actividad enfocada en la escritura: la elaboración de un ensayo. Ella eligió el tema que debía desarrollar cada estudiante, les dio instrucciones sobre la estructura del documento final y el formato a seguir; también señaló la cantidad de páginas, citas y referencias, así como el número de fuentes que debían consultar. Les hizo recomendaciones acerca del uso de estas fuentes; posteriormente, ofreció retroalimentación individual sobre los textos seleccionados y los avances realizados en cuanto al texto. Al evaluarlos, hizo comentarios a cada ensayo. Ana dio instrucciones y brindó acompañamiento en relación con la búsqueda de información, mas no ofreció instrucción específica

sobre cómo redactar el ensayo. Esto generó dudas en los estudiantes, pues no sabían qué tipo de ensayo debían escribir ni cómo hacerlo.

El hecho de que los estudiantes de licenciatura no tuvieran acceso directo a la información, así como el que las profesoras dictaran los temas de la clase y los estudiantes debieran reproducirlo en lugar de construirlo evidencia que las prácticas no eran propiamente de literacidad disciplinar, sino ejemplos de lo que López Bonilla (2017) ha denominado *literacidad escolar*. Street y Street (2004) critican prácticas de este tipo, ya que las ven como un proceso de pedagogización de la literacidad, es decir, una forma en la que la lectura y la escritura se lleva a las aulas de manera acrítica y como un mecanismo de control con una carga fuerte de autoridad y jerarquía por parte de las profesoras. Esto no es positivo; propicia que los estudiantes construyan una representación social e ideológica de los textos y del conocimiento como algo fijo, dictado por la autoridad, neutral y no crítico. Además, estos procesos no contribuyen al desarrollo cognitivo.

### **ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR EN POSGRADO**

Las prácticas de alfabetización disciplinar son significativamente diferentes en posgrado, especialmente en relación con la lectura. En los tres programas que observé había lectura como parte del desarrollo habitual de la clase. Los textos —mayormente asignados por los docentes— eran teóricos; en su mayoría se trataba de artículos arbitrados. Algunos de estos textos podían resultar complicados para los estudiantes, pero los profesores los instaban a leer a pesar de ello; los estudiantes coincidían en el valor de hacerlo: si no leían era más difícil comprender el tema durante las clases.

El proceso de lectura era distinto en cada estudiante. Algunos subrayaban lo que consideraban relevante; otros, lo necesario para resumir el texto y poder regresar a él como

referencia; había quienes preferían tomar notas o incluso hacer un resumen. En general, el proceso de lectura cambiaba en función del tiempo con el que contaban para hacerlo. Si no disponían de tiempo suficiente, leían de manera superficial, subrayaban lo que consideraban como más importante y confiaban en poder recordar algo cuando llegara la clase; si había más tiempo, leían con mayor detenimiento, buscaban información complementaria en otras fuentes y razonaban la lectura. Una estudiante de la maestría en lingüística centrada en investigación comentó que le ayudaba mucho recurrir a páginas de internet para buscar la información que no comprendía: “voy a buscar este concepto clave, que me lo expliquen con palabras como para tontos, entonces ya, en Wikipedia ya te lo explican, ya lo entendí y ya vuelves a la lectura y ya es más sencillo”.

La escritura —menos frecuente que la lectura— difería en el tipo de texto por elaborar según el programa y el nivel. En la asignatura Sintaxis —maestría en lingüística—, impartida por Ernesto, fue en la que menos escribieron; únicamente resolvieron ejercicios prácticos y exámenes. Estos últimos tenían la peculiaridad de ser “de tarea” y de alta demanda cognitiva, por lo que no era posible transcribir información textual. En la maestría profesionalizante redactaban, principalmente, informes y reportes de actividades didácticas, aunque en las clases más teóricas también hacían ensayos. Para hacerlos, antes llevaban a cabo una documentación y planeación del texto, con base en las directrices de contenido que les proporcionaban. Antes de darlo por terminado, lo revisaban y atendían cuestiones de formato.

En la asignatura que observé de este programa —impartida por Diana—, llevaron a cabo una práctica de alfabetización disciplinar que ilustra el tipo de actividades propias de la clase. Los estudiantes observaron la producción de lenguaje de un niño para determinar en qué etapa de desarrollo se encontraba. Con base en una clasificación establecida teóricamente, prepararon un breve informe que entregaron a sus compañeros. Además, en clase proyectaron videos con las evidencias del caso y expusieron

sus resultados con la finalidad de recibir retroalimentación por parte de la facilitadora y los compañeros.

En las asignaturas de Fernanda —maestría en lingüística centrada en investigación— y en la de Gabriela —doctorado en lingüística— también escribieron resultados de investigaciones originales. En estas clases redactaron artículos, una práctica más cercana a la de los investigadores. Ambas profesoras guiaron a sus estudiantes con diversos recursos: análisis de las características del género mediante la lectura; análisis y exposición de artículos similares a los que debían redactar; acompañamiento en la revisión de literatura; formación en cuanto a las diferentes etapas de la elaboración del trabajo de investigación; presentaciones de avances parciales y, en el caso del doctorado, se promovió la coevaluación para emular el proceso de revisión por pares. Además, los estudiantes recurrieron de manera independiente a estrategias complementarias —búsqueda de modelos textuales o instrucciones sobre cómo hacer un apartado concreto.

Estas prácticas de alfabetización disciplinar en posgrado ejemplifican que es posible propiciar la participación de los estudiantes en prácticas de literacidad similares a las de los especialistas (Ford y Forman, 2006). Al mismo tiempo, reflejan el papel de los docentes en la formación de la literacidad: si impulsan la lectura, en lugar de suprimirla ante las dificultades que enfrentan los estudiantes, lograrán que lean; si los acompañan en la construcción de conocimientos derivados de los distintos métodos didácticos en lugar de intentar dotarlos de todos los conocimientos que requieren, pueden propiciar aprendizajes más profundos.

Resulta destacable que, en el caso de los programas de posgrado observados, la alfabetización disciplinar no implicó una formación específica sobre lectura y escritura, al menos no en términos generales. Ernesto no instruyó a los estudiantes sobre qué proceso debían llevar a cabo al leer un artículo sobre sintaxis, sólo asignó las lecturas y discutió —en clase— los temas con los alumnos. Gabriela no enseñó cómo hacer



un artículo; sin embargo, cuando los estudiantes expusieron artículos como parte de la clase, les hizo notar la forma en la que se presentaban resultados para que pudieran emular la estructura. Sí hubo formación directa, pero fue sobre aspectos muy puntuales. Por ejemplo, Gabriela instruyó a los estudiantes del doctorado en lingüística sobre cómo debían hacer búsquedas de información especializada, pues se había dado cuenta de que tenían problemas en este sentido. Fernanda, docente de la maestría en lingüística, ofreció retroalimentación cuando los estudiantes expusieron artículos relacionados con sus temas de investigación; esto le permitió señalar qué tipo de fuentes debían consultar para cada sección del artículo que elaborarían posteriormente; también les hizo comentarios acerca de cómo hacer un apoyo de presentación adecuado y cómo posicionarse críticamente ante los artículos expuestos. Visto así, el reto de la alfabetización disciplinar comienza con la conciencia de que es preciso llevarla a cabo. Tenemos la certeza de que los profesores deben conocer y, preferentemente, participar tanto en las prácticas de literacidad de la disciplina como en el diseño de actividades que propicien la participación de los estudiantes.

### **¿QUIÉN TENDRÍA QUE ALFABETIZAR EN LA DISCIPLINA?**

Pude apreciar que los profesores consideran necesaria la formación de los estudiantes para el desarrollo de la literacidad y que hubieran querido tener formación y retroalimentación; sin embargo, no todos llevan a cabo prácticas de alfabetización disciplinar; algunos incluso desalentaron las prácticas disciplinares. Debido a que son especialistas en lingüística, se parte del supuesto de que la enseñanza de la lectura y la escritura sería especialmente relevante, como componentes de su objeto de estudio; no necesariamente es así para el grupo de profesores con los que trabajé. Fernanda, investigadora sobre lingüística aplicada, miembro del SNI y docente por más de 23 años, lamenta que los estudiantes lleguen al posgrado sin

habilidades y conocimientos ya desarrollados para leer y escribir. Ella considera que, en licenciatura, tendrían que enseñarles lo necesario; sin embargo, como presenté al inicio, eso no es del todo factible. Gabriela, profesora del doctorado en lingüística, consideró que la enseñanza de la lectura y la escritura es una de las áreas en las que los investigadores se detienen poco; asumen que los estudiantes de posgrado ya deben tener desarrolladas todas las habilidades necesarias para la escritura académica. Si no es así, confían en que ellos asumirán la responsabilidad de aprender por cuenta propia.

Si consideramos lo señalado por la literatura —que los docentes de todas las asignaturas deberían ser también docentes de lengua (Carlino, 2014) y que aprender las prácticas de lectura y escritura propias de una disciplina conlleva al aprendizaje de la disciplina misma (Fang, 2012; Heller y Greenleaf, 2007; Shanahan y Shanahan, 2012)—, se esperaría que los lingüistas fueran tan responsables de la alfabetización disciplinar desde el currículo como todo especialista de cualquier área de conocimientos. No obstante, la situación se complica a partir de los datos analizados. Existen dos motivos. Primero, observamos estudiantes formados a nivel licenciatura para ser docentes de lengua y estudiantes de posgrado especializados en su quehacer como docentes o directivos académicos; además, se asume que la docencia es un área laboral especialmente recurrida por los especialistas en lengua a nivel licenciatura y los investigadores en lingüística formados en posgrado. En segundo lugar, identificamos que los programas de licenciatura ofrecen asignaturas sobre temas de lectura y redacción. Ante estas cuestiones, cabe preguntar, ¿qué especialista debería impartir las materias de lectura y redacción ofrecidas a nivel superior? Les formulé esta cuestión a los especialistas: las respuestas fueron diversas.

Carolina y Fernanda critican el papel de los profesores que deben enseñar estos temas en la universidad. Carolina, profesora de licenciatura, afirma que algunas instituciones

asignan las clases de español o de comunicación a personas que no saben de esas materias. Fernanda, profesora a nivel maestría, también cuestiona la formación y experiencia de los profesores que trabajan en educación superior, pero añade un factor: el hecho de que los estudiantes no revisan los comentarios hechos por los docentes.

Muchos de los maestros no saben escribir, nunca han escrito un artículo, y pues ahí es el [problema]. ¿Por dónde empezamos? Porque cómo van a aprender eso en la licenciatura si sus maestros no escriben. Pero siento que es algo que podría empezar ahí, desde pedirles trabajos en la licenciatura, que el maestro se tomara el tiempo de corregir, que el alumno leyera. Porque yo hago eso en licenciatura y me doy cuenta de que nadie lee mis comentarios, entonces ¿a qué dedico tanto tiempo?

Aunque es relevante que los profesores tengan conocimientos, Ilse —profesora en posgrado y coordinadora del doctorado en lingüística— opina que también es fundamental saber enseñar y promover aprendizajes entre los estudiantes. Además, añade un elemento importante a esta situación: el contexto institucional. En la universidad en la que se imparten los programas de posgrado, ninguno de los investigadores podría ofrecer un curso especializado en redacción académica de textos especializados para la disciplina. Ilse no hace esta afirmación porque considere que los investigadores no tienen los conocimientos o las habilidades necesarias; considera que existe cierta desvaloración en quien da cursos de este tipo. Quien enseñe a leer y a escribir debe ser un profesor, no un investigador —aunque éste también esté frente a grupo—: son categorías distintas.

Un caso así, urgente, que sufrimos ahora muchos investigadores, que nos están pidiendo que publiquemos en inglés [...]. Necesitamos quién nos enseñe a escribir en esas nuevas modalidades, y claro que quienes están aprendiendo, quienes están analizando y se

están dando cuenta de ello, pues ya no tienen tiempo para después enseñarlo. Y hay muy pocos especialistas que lo estén aterrizando [...]. Y yo veía eso y decía, bueno, a ver, ¿quiénes de aquí están escribiendo o tienen un buen nivel de escritura en inglés? ¡Fernanda!, pero pues Fernanda no se va a dedicar a dar esos cursos. Y lo mismo pasa en español. Estamos viendo estos fenómenos y estamos luchando. Cómo incorporarlos en la producción real de textos escritos, de conferencias y todo, pero estos especialistas no se van a dedicar a dar esas clases. Necesita llegar a la formación de los que podrían dedicarse a eso. Creo que son los docentes. Sigue siendo un gran dilema para mí [...]. Porque luego hay gente que da clases de eso, pero no tiene los conocimientos finos sobre el lenguaje, y el que tiene el conocimiento fino del lenguaje se centra en la minucia y no en el todo.

Ilse añade que, curricularmente, tampoco le conviene diseñar y ofrecer un curso de redacción; los sistemas de estímulos a la docencia y de estímulos a investigadores no lo reconocen. Por todo esto, señala que la enseñanza de la lectura y la escritura, incluso desde la perspectiva disciplinar, “es un área muy descuidada por los lingüistas, en general”. Aunque es un tema que les interesa, no han llegado al punto de querer enseñarla.

Después de estas perspectivas, persiste la duda acerca de qué especialista debería ser el encargado de enseñar lectura y escritura académica a los lingüistas. Según algunos de los participantes de este estudio, no debe ser un lingüista.

### **A MANERA DE CIERRE**

Al inicio de este capítulo hablé sobre la responsabilidad que tenemos todos los docentes de ser profesores de lengua, y no centrarnos sólo en contenidos disciplinares. Dicho de manera más precisa, es importante asumir que las formas particulares de leer y escribir en una disciplina constituyen conocimiento sobre la disciplina misma. Podría pensarse que los especialistas en

lengua —los lingüistas— serían un ejemplo en esta materia, pero no necesariamente es así. En los casos presentados, vimos que en el posgrado sí hay promoción de prácticas de alfabetización disciplinar, pero ésta no se da de manera intencionada, sino, más bien, remedial. También entendimos que ofrecer formación de esta naturaleza es algo poco valorado por los investigadores. En los casos de licenciatura, la situación es diferente. No sólo no se enseña a leer y escribir según las convenciones de la disciplina, sino que tampoco se promueve que los estudiantes lean ni escriban —no, al menos, de una forma crítica—. La enseñanza se hace de forma principalmente reproductiva: dictar, copiar textualmente y fomentar la memorización.

Un cambio en la concepción de lo que implica leer y escribir puede ser un buen primer paso. Permitiría promover que los estudiantes aprendan y, por ende, tengan más y mejores herramientas que les permitan ser miembros activos en sus disciplinas. Si la lectura y la escritura son vistas como prácticas sociales dependientes del contexto que deben ser enseñadas, se puede llegar a propiciar que los docentes de todas las áreas enseñen estas prácticas. En este sentido, es importante dejar de pensar a la lengua sólo desde la perspectiva normativa; ya quedó de manifiesto que conocer las minucias del lenguaje no necesariamente propicia la producción de textos efectivos y que todos —incluyendo a los especialistas en lengua— necesitamos formación explícita. A leer y escribir en contextos académicos y profesionales no se aprende con la alfabetización inicial. Sin duda, éste es un tema sobre el cual conviene seguir trabajando.

## REFERENCIAS

- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado: junio de 2017, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>.
- Carlino, P. (2003b). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23. Recuperado: abril de 2016, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/%20article/view/12289/11146>.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado: enero de 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- Carlino, P. (2014). Se aprende muy diferente una materia si se lee y escribe sobre sus temas. En S. Serrano y R. Mostacero (eds.), *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas* (pp. 27-47). Mérida: Universidad de los Andes.
- Cassany, D. y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5, 69-82. Recuperado: enero de 2018 de <http://lenguahas.jimdo.com/memorialia/>.
- Christie, F. y Misson, R. (2002). Framing the issues in literacy education. En F. Christie y R. Misson (eds.), *Literacy and Schooling* (pp. 1-17). Londres: Routledge.
- Cruz, E. V. y Higginbotton, G. (2012). The use of focused ethnography in nursing research. *Nurse Research*, 20(4), 36-43. DOI: 10.7748/nr2013.03.20.4.36.e305
- Diez, M. A., Londoño-Vásquez, D. A. y Cech, N. (2020). Alfabetización académica de los estudiantes de Geología y Paleontología de una universidad pública argentina. *Revista Linguagem & Ensino*, 23(1), 237-259. doi: 10.15210/rle.v23i1.17746
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 4(3), 9-17.

- Recuperado: abril de 2016, de <https://www.academica.org/paula.carlino/153>.
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. DOI: 10.1097/TLD.0b013e31824501de
- Ferreiro, E. (2002). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Docencia*, 17, 28-39.
- Ford, M. J. y Forman, E. A. (2006). Redefining disciplinary learning in classroom contexts. *Review of Research in Education*, 30 (Special issue on Rethinking learning: What counts as learning and what learning counts), 1-32. Recuperado: enero de 2018, de [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X030001001?casa\\_token=yQhlMKirn2cAAAAA%3AQ8Mbjy7ymM8VKrVNFKOB1evG9mHsYQWh-Ai0mvJpAHY3AZL1szAwkCU\\_ypl0rr2pDaxliSu4JurZdA&](https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0091732X030001001?casa_token=yQhlMKirn2cAAAAA%3AQ8Mbjy7ymM8VKrVNFKOB1evG9mHsYQWh-Ai0mvJpAHY3AZL1szAwkCU_ypl0rr2pDaxliSu4JurZdA&).
- Gee, J. P. (2004). "Oralidad y literacidad: de *El pensamiento salvaje* a *Ways with Words*". En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. DOI: 10.6018/rie.35.2.246011
- Heller, R. y Greenleaf, C. L. (2007). *Literacy Instruction in the Content Areas. Getting to the Core of Middle and High School Improvement*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.
- López Bonilla, G. (2017). "Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas". En E. Ramírez (ed.), *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 29-42). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado: abril de 2017, de [http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/L145/2/ensenanza\\_lectura\\_universidad.pdf](http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L145/2/ensenanza_lectura_universidad.pdf).

- Marinkovich, J., Vásquez, M. y Serrano, G. (2018). Las prácticas de escritura académica en Biología en el contexto de la alfabetización disciplinar. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), 110-133. Recuperado: abril de 2017, de [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_bl/article/view/15888/144814482513](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/15888/144814482513).
- Montes Silva, M. E. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178.
- Montes Silva, M. E., Bonilla Esquivel, J. L. y Salazar Robles, E. M. (2019). Alfabetización académica y disciplinar: intervención con estudiantes de Doctorado en Educación. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 4(1), 47-70. DOI: 10.36799/el.v4i1.84.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. I. Bortoluzzi (eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 17-21). Porto Alegre: Fi.
- Navarro, F. y Simões, A. C. (2019). Potencial de Estructura Genérica en tesis de ingeniería eléctrica: contrastes entre lenguas y niveles educativos. *Revista Signos*, 52(100), 306-329. DOI: 10.4067/S0718-09342019000200306.
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-38). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. Recuperado: mayo de 2017, de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/584/public/584-2174-1-PB.pdf>.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy.



- Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. DOI: 10.17763/haer.78.1.v62444321p602101.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Top Lang Disorders*, 32(1), 7-18. DOI: 10.1097/TLD.0b013e318244557a.
- Street, B. V. (2014). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Nueva York: Routledge.
- Street, J. C. y Street, B. V. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, 1(1). Córdoba: Universidad Nacional del Río Cuarto. Recuperado: mayo de 2017, de <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/cuadernillo01.pdf>.

---

**MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA** es doctora en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Cuenta con un máster en Ciencias del Lenguaje y Lingüística Hispánica por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, una maestría en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la licenciatura en Comunicación por la UABC. Actualmente es profesora de tiempo completo en el Centro de Enseñanza Técnica y Superior-Universidad, donde coordina los programas de posgrado en Educación y lleva a cabo proyectos de investigación institucional. Sus líneas de investigación son alfabetización académica, literacidad disciplinar y procesos de enseñanza-aprendizaje.

---

## EL FETICHISMO DE LA ESCRITURA Y LAS “MARCAS DE ORALIDAD”

GABRIEL HERNÁNDEZ SOTO

### INTRODUCCIÓN

La preocupación en torno al bajo nivel de lectoescritura en los alumnos de educación superior ha dominado los espacios universitarios en los últimos años. Las instituciones han creído que la solución sólo puede provenir de reforzar la alfabetización de los estudiantes mediante la oferta de cursos de redacción; sin embargo, los resultados indican que dicha medida no ha logrado subsanar el problema.

El presente texto aprovecha que los *new literacy studies* plantean “una nueva teoría, más amplia, sobre los usos de la lengua escrita, que busca entender cómo las estructuras de poder orientan las prácticas sociales y, además, se contraponen a una concepción de la escritura como un instrumento, o una técnica, neutral” (Sito y Kleiman, 2017, p. 166), para demostrar que los problemas de lectoescritura académica provienen de otorgar preeminencia a la enseñanza de la escritura sobre la oralidad. Por tanto, además de la distinción entre alfabetización y literacidad, es preciso demostrar que la segunda implica el estudio de la relación entre la oralidad y la escritura.

Para la elaboración de este artículo se empleó la perspectiva de los estudios decoloniales, pues, si bien la teoría de la educación como una herramienta de liberación postulada por Paulo Freire ha tenido poco impacto en las políticas educativas, dichas ideas

“siguen vigentes y se extienden a todos los campos de la educación: la multicitada frase ‘leer la palabra y leer el mundo’, leer el texto y el contexto de manera tal que su lectura posibilite la participación activa del educando en los asuntos de su interés, sigue siendo la esencia/fin último de la educación, la literacidad en su sentido más amplio” (López-Bonilla y Pérez, 2013, p. 30).

La perspectiva de este estudio ayuda, por tanto, a enriquecer la discusión de la literacidad. Como refiere Quitián-Bernal, los estudios en torno a la oralidad y la literacidad son escasos: “las búsquedas investigativas son más recurrentes en el campo de la lectura y la escritura, no sucede lo mismo con la oralidad, donde hasta ahora se han desarrollado menos trabajos” (2017, p. 147). En primer término, marco la diferencia entre alfabetización y literacidad. Esto me permitirá postular que la segunda debe incluir un estudio de la oralidad y la escritura. En un segundo apartado, doy cuenta de las causas históricas que explican la preeminencia otorgada a la escritura —el núcleo del problema—. Finalmente, intento demostrar que la competencia escritural exigida por los estudios universitarios implica un dominio tanto de la oralidad como de la escritura.

### **ALFABETIZACIÓN Y LITERACIDAD**

En la universidad se asume que los alumnos, sin importar su área de conocimiento, poseen las habilidades y saberes necesarios para escribir textos académicos. Después de todo, esos estudiantes han pasado más de una década asimilando una serie de preceptos y reglas gramaticales. Los profesores universitarios parecen dar por descontado que esos alumnos han logrado adquirir esos saberes en los niveles educativos anteriores —de ahí que asuman como impropio de su labor docente incluir a la lectura y la escritura (Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero, 2011, p. 139)—; sin embargo, la realidad demuestra que los alumnos ingresan a los estudios de licenciatura con un desconocimiento de aspectos fundamentales de la escritura. Un gran porcentaje

de los estudiantes desconocen, por ejemplo, la diferencia entre las categorías morfológicas *verbo* y *verboide*. La consecuencia de esta ausencia de conocimiento es la construcción equívoca de oraciones y, por ende, de textos académicos:

Las producciones escritas de los estudiantes que ingresan a la universidad revelan de manera frecuente oraciones agramaticales o que no alcanzan la complejidad sintáctica propia de un texto académico, causa recurrente de desaprobación en las instancias evaluativas. Una de las dificultades más frecuentes que se presenta en el plano oracional se genera por la ausencia del verbo o por su uso incorrecto en oraciones simples, compuestas y complejas. (Schere, 2020, p. 4)

La falta de pericia en la construcción de un discurso escrito repercute, obviamente, en la comprensión lectora. El desconocimiento de la morfología y la sintaxis española no es un tema banal. Si bien algunos pueden considerar que conocer la diferente significación del pretérito perfecto relativo y el pretérito imperfecto es algo vacuo, esa nimiedad lingüística puede provocar que el estudiante sea incapaz de notar las precisiones de los textos académicos que está obligado a consultar. El conocimiento de las sutilezas de la lengua escrita implica, por tanto, la capacidad de expresarse por escrito y la capacidad para comprender lo escrito desde los hábitos propios del área de conocimiento en la que pretende incluirse.

[...] las dificultades que tienen los estudiantes que ingresan a la formación superior para comprender los textos que leen, para producir textos coherentes y cohesivos, para consolidar discursivamente conceptos propios de sus respectivas carreras y apropiarse del conocimiento. Igualmente, para que critiquen los puntos de vista inscritos en las diversas perspectivas en cuestión y puedan argumentar su propio punto de vista. (Londoño-Vásquez y Bermúdez, 2018, p. 318)

Esta anómala situación se explica mediante una acotación del concepto “saber leer y saber escribir”. Durante su formación en la escuela de nivel básico y medio, los alumnos transitan del analfabetismo al alfabetismo. Por tanto, el problema al que se refieren los estudios en torno al tema de la comprensión lectora y capacidad escritural en la educación superior no es exactamente respecto a la capacidad para leer o escribir; se trata, más bien, de la dificultad para leer o escribir determinado tipo de textos —el texto académico—, un estilo que implica el dominio de formas y convenciones que configuran la identidad de una comunidad profesional. Como señalan Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero, “escribir es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia al mismo tiempo que permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina” (2011, p. 141).

Es evidente que los alumnos de nivel superior acarrean una serie de carencias escriturales en su formación; sin embargo, el aspecto que suele ser criticado por parte de sus profesores no atiende, exactamente, a esas “lagunas conceptuales” de la educación básica y media. El problema no es que no sepan leer o escribir en español, sino que no saben leer ni escribir conforme a las convenciones de la educación universitaria. Por tanto, el tema en discusión es la literacidad académica, no el de la alfabetización. Se trata de dos conceptos vinculados, pero sumamente distintos.

La alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad. Es un concepto que desafía la creencia de que el aprendizaje de la escritura consiste en la adquisición de una serie de habilidades que pueden desplegarse en cualquier situación o contexto y postula que la lectura y la escritura son prácticas sociales que varían de acuerdo a [*sic*] las situaciones en las que se realizan. (Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero, 2011, pp. 141-142)

La idea de que los alumnos necesitan aprender a escribir correctamente evidencia hasta qué punto nuestra concepción de la escritura ha invisibilizado a la oralidad. Los estudios de literacidad demuestran que el problema es más complejo; la discusión debe incluir tanto a las competencias orales como a las escriturales, dos ámbitos de competencia igualmente válidos en los que no rigen las mismas reglas. Es necesario que el estudiante adquiera el dominio de esos dos códigos, pues el desarrollo profesional le exige dominar la escritura propia de su gremio al igual que las convenciones de la oralidad profesional:

[...] socializar el conocimiento por medio de la oralidad, a partir de estrategias como ponencias en eventos académicos, conferencias en aulas de clase, o discursos en grupos de discusión y semilleros de investigación, para lo cual son fundamentales las competencias propias de la oralidad, entre ellas: fluidez discursiva, claridad en las ideas y organización del contenido, aspectos propios de la expresión oral (dicción, articulación, pronunciación, entonación), elementos de la expresión no verbal (kinésica —gestos y posturas—, proxémica —distancia con los interlocutores—, apariencia personal, entre otros), manejo de público, adecuación de tiempo y espacio, incluso el cuidado de las herramientas que apoyan las presentaciones (diapositivas, posters, entre otros). (Pérez, 2019, p. 7)

Hasta este punto hemos podido identificar que alfabetización y literacidad son dos conceptos distintos. Si bien es cierto que el alumno universitario puede desconocer reglas básicas de la gramática, el problema al que se refieren los profesores universitarios no se limita a este tipo de errores en la escritura; aluden, bajo un concepto erróneo —alfabetización—, a la ausencia de dominio de una determinada escritura —literacidad—. A su vez, las investigaciones actuales en torno a la literacidad nos permiten advertir que ésta incluye dos ámbitos: la oralidad y la escritura. Ese hallazgo debería cuestionar nuestra concepción de

la *escritura* como un nivel superior de expresión y, sobre todo, ayudarnos a identificar la razón por la que tanto la alfabetización como la literacidad resultan tan complicadas de asimilar.

Debemos enfatizar un aspecto en torno a la literacidad: su origen obedece a la intención de cuestionar los conceptos modernos mediante los cuales se instruyó a los alumnos durante los siglos XIX y XX, un sistema basado en la preeminencia de la escritura. Como señalan Sito y Kleiman, a partir de Walter Ong, “Los estudios de literacidad irrumpieron en el panorama investigativo de los estudios antropológicos y etnográficos en la década de 1980, como una reacción contra una perspectiva evolucionista que, desde el siglo XIX, defendía la existencia de una gran fractura entre grupos letrados e iletrados” (Sito y Kleiman, 2017, p. 166). Al hacer un recuento de la evolución del concepto *literacidad*, señalan que investigadores como Scribner y Cole o Heath y Street advirtieron el cariz logocentrista de la educación. Referen, por tanto, que “el conjunto de capacidades relacionadas con los usos de la lengua escrita dependía de factores sociales, como la interacción y las relaciones de poder, y su ejercicio entre los participantes de una situación comunicativa” (Sito y Kleiman, 2017, p. 166). Tal perspectiva nos permite intuir que los problemas relacionados con la adquisición de la escritura básica —alfabetización— y la escritura especializada —literacidad— provienen, en el contexto latinoamericano, de lo que Martín Lienhard (1990, p. 29) denominase el “fetichismo de la escritura”.

El estudio de la literacidad exige, por tanto, analizar la relación entre la oralidad y la escritura. Ese vínculo, en la cultura latinoamericana, se halla “roto” por un prejuicio cultural impuesto desde la Colonia, según el cual la oralidad es un estado “primitivo” de la escritura. Nuestra perspectiva se sustenta en la propia conformación de la literacidad como un concepto que no alude solamente a los conocimientos gramaticales, sino que indaga cómo la idea de *escritura* está conformada por múltiples factores:

La literacidad es una noción incluyente. Abarca el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus de individuo o de colectivo, así como los valores y las representaciones culturales. Todos ellos, elementos que rigen la interacción de un sujeto con respecto a las diferentes prácticas discursivas, las cuales no solo son el producto del conocimiento (campo disciplinario) sino que tienen un carácter sociocultural, donde el mismo conocimiento se ve afectado por ese contexto. (Londoño-Vásquez y Bermúdez, 2018, p. 317)

A continuación, indago cuál es el origen de la equívoca idea en torno a la oralidad como una versión primitiva de la escritura. Debo, por tanto, explicar cuál es la relación entre el fetichismo de la escritura y el poder.

### **LAS CRUZADAS ALFABETIZADORAS**

La Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, ofrece la Unidad de Enseñanza Aprendizaje Prácticas de Lectura y Redacción. A ella asisten alumnos de las tres divisiones; las principales dificultades a las que éstos se enfrentan son la acentuación y la puntuación. En la primera clase del curso suelo plantear una pregunta sencilla: ¿cuántas vocales existen en el español? La respuesta de los alumnos suele estar acompañada de una gestualidad y un tono condescendiente. Asombrados ante pregunta tan obvia, responden con total confianza: “cinco: a, e, i, o, u”. Antes de derrumbar su idea con la noticia de que —sin contar los alófonos— empleamos más de una docena de sonidos —fonemas— vocálicos en el español, les pido realizar otro ejercicio: dividir en sílabas los vocablos “Mario” y “María”. Indefectiblemente, la actitud de los alumnos suele ser idéntica a la presentada ante la primera pregunta. Pronto aparecen las dudas al



realizar una acción que consideran propia de la educación inicial: “¿La ‘i’ se separa o se junta a la otra vocal? ¿Son dos o tres sílabas?”. El ejercicio permite explicar cómo se conforma un diptongo y cómo se forma un hiato; sobre todo, ayuda a demostrar que existen dos “i”, una fuerte y otra débil. Debido a que con la “u” ocurre exactamente lo mismo, al finalizar la primera clase, los alumnos son capaces de comprender que utilizamos más de cinco vocales. Han adquirido, por tanto, el saber teórico que les permitirá ejercer la primera regla del acento gráfico. Pero eso sólo es posible si su comprensión del fenómeno escrito se da a partir de la oralidad.

La respuesta ortodoxa dada por los alumnos evidencia que nuestro sistema de enseñanza privilegia la escritura sobre la oralidad. Dicha lógica contraviene, en lo fundamental, la teoría acerca de la adquisición de la lengua. Antes de aprender a escribir, aprendemos a hablar; y sólo aprendemos a hablar a través de la escucha. Resulta paradójico, por tanto, que nuestro sistema de enseñanza invierta esa lógica. El origen de tal equívoco proviene de la implementación de las cruzadas contra el analfabetismo.

A principios del siglo xx, el porcentaje de analfabetismo en México era altísimo: “en 1921 el 71.4% de los mexicanos eran analfabetos, para 1930 lo eran el 64.7% y en 1940 el analfabetismo abarcaba al 55.2% de un total de población de 16.220.316 habitantes. Las condiciones fueron menos favorecedoras en las comunidades rurales y en los estados con población mayoritariamente indígena” (Lira, 2014, pp. 127-128). Era necesario, pues, solucionar ese problema. José Vasconcelos, el secretario de Instrucción Pública (1924-1929), entendió que su “programa más importante debía ser la alfabetización y la creación de escuelas en todos los rincones de México, tanto en las ciudades, pueblos y aldeas, como en los campos” (Ocampo, 2014, p. 151). El esfuerzo resulta loable si atendemos al hecho de que la marginación social está vinculada con la capacidad para leer y escribir. Es preciso señalar que, si bien el objetivo de las cuatro campañas de alfabetización —1921, 1936, 1937 y

1944— llevadas a cabo por el Estado mexicano era “lograr la homogeneidad de las condiciones culturales de la población” (Lira, 2014, pp. 127-128), éstas otorgaban preeminencia a lo escrito: “Para enseñar a leer y escribir se recomendaba el método natural o global, la base de la lectura eran las oraciones completas, pues se consideraba a la oración como la unidad en la expresión del pensamiento. Se recomendaba enseñar de manera simultánea a leer y escribir” (Lira, 2014, p. 135). Ahora bien, la preeminencia hacia lo escrito no es una invención vasconceliana. En realidad, la campaña civilizatoria del México posrevolucionario es una continuación de la perspectiva decimonónica.

El México surgido de la Revolución enfrentó una serie de retos. Puesto que el galicismo cultural impuesto por el Porfiriato debía ser sustituido por una idea nacionalista, surgió un problema obvio: nadie sabía bien a bien a qué se hacía alusión cuando se hablaba de *lo mexicano*. El Estado surgido de la guerra de Independencia había continuado el colonialismo cultural impuesto por el régimen colonial. Prueba de ello es que, durante todo el siglo XIX, tanto conservadores como liberales entendían que lo indígena era un problema. La modernidad —aquello a lo cual se aspiraba— estaba al frente; lo precolombino, atrás.

La construcción de lo mexicano recaía, por supuesto, en la educación. El hombre designado para llevar a cabo esa cruzada civilizatoria —como ya hemos mencionado— fue José Vasconcelos. Es interesante señalar, a este respecto, un cariz poco resaltado de su cruzada civilizatoria:

Es bien sabido que el proyecto de José Vasconcelos como Secretario de Educación Pública rindió una suerte de tributo a la evangelización católica, a la que el ateneísta consideraba como “la gran obra civilizadora” de la conquista española (Vasconcelos, 1936, p. 119). Y a veces de manera por demás explícita: el simple hecho de estructurar una parte esencial de su campaña educativa a partir de “misiones culturales”, y el uso mismo de semejante término para designar la naturaleza apostólica de la labor que un

ejército de docentes habría de llevar a cabo en regiones apartadas de la República Mexicana... (Alcubierre y Bazán, 2008, p. 159)

Es menester resaltar el cariz eurocéntrico del esfuerzo civilizatorio vasconceliano. Al observar el catálogo de esa colección, fácil es advertir que Vasconcelos confunde “cultura universal” con “cultura europea”. El objetivo de esa cruzada no era convertir a los mexicanos en seres universales —algo que hubiera hecho necesario el aporte de la cultura latinoamericana—; el objetivo era volver europeos —occidentales— a los mexicanos. Tal y como ocurriese durante la Colonia, el llamado *mestizaje* no era sino un proceso de asimilación. La repercusión primordial de este esfuerzo civilizatorio es la degradación de la oralidad, manifestación de la lengua identificada con el analfabetismo y, por ende, con lo indígena y lo primitivo. En esto, el esfuerzo vasconceliano repetía la concepción fraguada desde la Colonia. Para comprender tal pensamiento es preciso ir al origen del enfrentamiento entre la oralidad y la escritura.

Un pasaje recogido en *Verdadera Relación de la Conquista del Perú y Provincia del Cuzco Llamada La Nueva Castilla* por Francisco de Jerez, el secretario del conquistador Francisco Pizarro, da cuenta de la actitud incaica ante la escritura europea:

El gobernador, que esto vió, dijo a fray Vicente que si quería ir a hablar a Atabalipa con un faraute; él dijo que sí, y fue con una cruz en la mano y con la Biblia en la otra, y entró por entre la gente hasta donde Atabalipa estaba, y le dijo por el faraute: “Yo soy sacerdote de Dios, y enseño a los cristianos las cosas de Dios, y asimesmo vengo a enseñar a vosotros. Lo que yo enseñe es lo que Dios nos habló, que está en este libro; y por tanto, de parte de Dios y de los cristianos te ruego que seas su amigo, porque así lo quiere Dios, y venirte ha bien dello; y ve hablar al Gobernador, que te está esperando”. Atabalipa dijo que le diese el libro para verle, y él se lo dió cerrado; y no acertando Atabalipa a abrirle, el religioso extendió el brazo para lo abrir, y Atabalipa con gran

desdén le dió un golpe en el brazo, no queriendo que lo abriese; y porfiando él mesmo por abrirle, lo abrió; y no maravillandose de las letras ni del papel, como otros indios, lo arrojó cinco o seis pasos de sí. (Jerez citado por Castillo, 2005, pp. 262-263)

La conquista de América también puede entenderse como un enfrentamiento entre la escritura europea y la oralidad precolombina. Es cierto que los incas tenían un sistema de escritura —los quipus—, pero su empleo estaba vinculado mayormente a la matemática (Pereira-González y Batallas-Bedón, 2019, p. 64). En contrapartida, los conquistadores provenían de una tradición fundamentada en la escritura. Por una parte, la religión católica se basa en la idea de la Biblia; por la otra, de los romanos habían heredado la idea de que la ley era una ley escrita. Para el proceso de evangelización resultó imprescindible la escritura, debido a que los indígenas solían “interpretar” con demasiada libertad la iconografía religiosa. Además de los angelitos maraqueros descritos por Gonzalo Celorio en *El surrealismo y lo real maravilloso* (1976, p. 70), podemos acudir a un ejemplo literario —*Hijo de hombre* de Augusto Roa Bastos— que plasma eficazmente los problemas de la interpretación en la evangelización:

Recorría la media legua de camino hasta la iglesia, pero el Cristo no entraba en ella jamás. Llegaba hasta el atrio solamente. Permanecía un momento, mientras los cánticos arreciaban y se convertían en gritos hostiles y desafiantes. Un rato después las parihuelas giraban sobre el tumulto y el Cristo regresaba al cerro en hombros de la procesión brillando con palidez cadavérica al humeante resplandor de las antorchas y de los faroles encendidos con velas de sebo. [...]

Esto nos ha valido a los itapeños el mote de fanáticos y de herejes.

Pero de la gente de aquel tiempo seguía yendo año tras año al cerro a desclavar el Cristo y pasarlo por el pueblo como a una víctima a quien debían vengar y no como un Dios que había querido morir por los hombres. [...]

O era Dios y entonces no podía morir. O era hombre, pero entonces su sangre había caído inútilmente sobre sus cabezas sin redimirlos, puesto que las cosas sólo habían cambiado para empeorar. (Roa Bastos, 1979, pp. 12-13)

Mientras que la escritura se convirtió en un símbolo de la civilización, la oralidad se identificó con el primitivismo. La consecuencia de esta imposición atañe, fundamentalmente, a nuestra idea de escritura. Y es que los americanos hablaban un español, pero debían escribir en un español distinto. Este fenómeno colonialista propició un desfase entre la oralidad —el habla— y la escritura —la lengua—. En la actualidad, la gente suele pensar que escribir correctamente implica seguir los dictados de la Real Academia Española. Esto demuestra que el colonialismo cultural no desapareció con el surgimiento de los estados americanos. También es común escuchar opiniones en torno a que una correcta escritura consiste en la transcripción de un discurso oral. El problema de esta aseveración es que escribir como hablamos implica una nueva forma de ocultamiento de la oralidad. Escribir y hablar en una lengua implica el dominio de dos esferas de acción; se trata de dos ámbitos muy distintos en los que aparecen ventajas y desventajas disímiles.

### **ORALIDAD Y ESCRITURA EN LA LITERACIDAD**

En los estudios actuales en torno a la literacidad académica existe una clara conciencia acerca de que escribir correctamente implica el dominio particular de un sistema y, sobre todo, que éste es distinto de la oralidad:

Esta variante modifica los componentes didácticos del proceso enseñanza aprendizaje de la lengua materna en la educación básica, perfecciona el proceso tradicional de la lectoescritura en un proceso de lectoescritura significativa, basado en un proceso enseñanza aprendizaje desarrollador, atendiendo a las

potencialidades psicopedagógicas de los alumnos, y al contexto sociocultural en que estos se desarrollan, lo cual favorece el tránsito de una didáctica de la lectoescritura tradicional a una didáctica de la lectoescritura significativa. Posibilita el desarrollo de las macrohabilidades comunicativas escuchar, hablar, leer y escribir en diferentes contextos lingüísticos y socioculturales. (Darias, 2013, p. 214)

Uno de los aspectos más importantes que se han visto modificados por este nuevo enfoque es nuestra percepción de la gramática como un componente exclusivo de los planes de estudio de los niveles de educación básicos y medio. Como señalé anteriormente, la literacidad académica implica la adquisición de una habilidad para escribir un tipo particular de textos conforme a convenciones determinadas por el ambiente académico. Contrariamente a lo afirmado por la visión tradicional de la escritura, la cual le atribuía el inherente cariz de expresión superior de la lengua, los estudios de literacidad advierten que “saber escribir” no es suficiente, es preciso que esa escritura sea competente, es decir, que exprese con cabalidad aquello que se quiere expresar.

La importancia que tiene, sin duda, el aspecto discursivo en la enseñanza de la lectoescritura académica relega la gramática a un lugar marginal. Sin embargo, la observación de los textos producidos por los estudiantes iniciales, como exámenes y trabajos prácticos, revelan dificultades recurrentes a nivel de la sintaxis oracional y reclaman la necesidad de abordar esta problemática. (Schere, 2020, p. 3)

Existe un aspecto que considero necesario acotar: la escritura académica es distinta de la escritura coloquial; por tanto, con la escritura se presenta el mismo fenómeno que en la oralidad. Ambas expresiones de la lengua están conformadas por una variante coloquial o vulgar —asociada a ambientes fraternales—

y una variante formal. Esta concepción restaña el error promovido por el fetichismo de la escritura de talante colonialista, pues supone que escribir correctamente no se limita al cumplimiento de ciertas reglas básicas de la gramática española —alfabetización—, sino que incluye los aspectos más sofisticados de la lengua escrita —literacidad—. Esto también implica la existencia de una forma escritural limitada; ése es el punto central de las quejas de los profesores universitarios en torno al nivel de escritura en los alumnos. En otras palabras, los estudiantes de nivel superior están alfabetizados —saben leer y escribir—, pero sus capacidades no cumplen con la exigencia del nivel educativo que cursan.

Ocurre que la diferencia entre alfabetización y literacidad, en el ámbito de la escritura, proviene del vínculo de ésta con la oralidad. En la escritura informal es posible detectar usos propios de la oralidad; en cambio, la escritura formal —literacidad— desiste de éstos en pro de los recursos ofrecidos por la lengua escrita. Para comprender esta diferencia, es preciso identificar las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita.

La oralidad exige que los interlocutores compartan el mismo espacio-tiempo; la escritura, en cambio, no exige esa simultaneidad. En realidad, ésa es la gran ventaja de la escritura con respecto a la oralidad. Como menciona, Walter Ong:

Por fortuna el conocimiento de la escritura, pese a que devora sus propios antecedentes orales y, a menos que se encauce con cuidado y aunque destruye la memoria de éstos, también es infinitamente adaptable. Del mismo modo puede restituirles su memoria. Es posible emplear el conocimiento de la escritura con el objeto de reconstituir para nosotros mismos la conciencia humana prístina (totalmente ágrafa), por lo menos para recobrar en su mayor parte —aunque no totalmente— esta conciencia (nunca logramos olvidar lo bastante nuestro presente conocido para reconstruir en su totalidad cualquier pasado). Esta reconstrucción puede resultar en una mejor comprensión de la importancia del mismo conocimiento

de la escritura para la formación de la conciencia humana y hasta llegar a las culturas altamente tecnológicas. (2002, p. 24)

La escritura, por otra parte, requiere de un manejo preciso de la sintaxis y de la semántica. Al carecer de todos aquellos aspectos propios de la oralidad —gestualidad, tono de voz, situación—, un enunciado escrito puede dar pie a una serie de confusiones. En palabras de Umberto Eco, “cuando un texto se produce no para un único destinatario, sino para una comunidad de lectores, el autor sabe que será interpretado no según sus intenciones, sino según una compleja estrategia de interacciones que también implica a los lectores, así como su competencia en la lengua en cuanto patrimonio social” (1997, p. 80). Y, mientras que esos equívocos pueden ser muy bien atendidos en la oralidad, la escritura se muestra indefensa ante tal fenómeno. Por ello es menester que el estudiante aprenda a dominar dos códigos distintos del español: el oral y el escrito.

Las diferencias entre el ámbito de la oralidad y el de la escritura son evidentes a nivel sintáctico. Cuando se intenta trasladar la lógica de la oralidad a la escritura aparece lo que denominamos *marca de oralidad*. Si bien estas “marcas” no constituyen propiamente errores de escritura, sí convierten la escritura en un ejercicio tortuoso. Ocurre que, al cambiar el ámbito de acción, los recursos que funcionan en uno pierden su poder en el otro. Escribir correctamente puede entenderse como la exigencia de que el texto académico sea legible y acorde con los parámetros de la escritura formal, es decir, que se presente una escritura libre de las marcas de oralidad. El problema al que se enfrentan los alumnos es que ni en los niveles básico o medio de la educación se les ha instruido en este saber. El objetivo de la alfabetización es que el alumno aprenda a leer y escribir, no que escriba conforme a las convenciones de un gremio particular.

A continuación, presento un esbozo de propuesta en torno a la corrección de esas marcas de oralidad. Se trata del método



empleado para que el alumno logre corregir sus textos de acuerdo con las exigencias escriturales del nivel que cursa.

### **LAS MARCAS DE ORALIDAD**

Si bien en la textualidad es difícil advertir la diferencia entre coordinación y subordinación (Moreno de Alba, 1979, pp. 5-58), tales conceptos nos permiten identificar una de las diferencias más notables entre la oralidad y la escritura. En la primera se emplea la conjunción copulativa en vez de los nexos subordinantes y otros signos de puntuación. Se trata de una regla advertida por distintos estudios lingüísticos: en la oralidad coordinamos; en la escritura subordinamos.

Es común que, en el discurso oral, utilicemos la conjunción copulativa para engarzar las distintas acciones presentadas por el discurso. Así, es factible escuchar elocuciones del tipo: “Me levanté temprano y no tuve problemas con el tráfico y por eso llegué a tiempo”. La teoría sintáctica explica que una oración conforma una idea completa; sin embargo, es obvio que esas oraciones están vinculadas lógicamente y que eso plantea dudas a la hora de puntuar esas acciones. Esa relación entre distintas oraciones se señala, escrituralmente, a través del empleo de distintos nexos —“pero” indica adversidad; “si”, condición; “porque”, causalidad; y un largo etcétera—. En este caso, el uso de la conjunción copulativa resulta erróneo, pues no existe un vínculo directo entre “Me levanté temprano” y “no tuve problemas con el tráfico”. En otras palabras, si bien se entiende que levantarse a cierta hora hace que la persona encuentre menos tráfico, “levantar” y “tener problemas” no son acciones simultáneas ni causales. Lo correcto habría sido puntuar “Me levanté temprano. No tuve problemas con el tráfico...”. La débil relación lógica entre ambas oraciones está significada por el punto y seguido. En la oralidad usamos la conjunción copulativa debido a que, evidentemente, allí es imposible indicar el punto y seguido.

La elección se justifica por la siguiente idea señalada en la elocución. “No tuve problemas con el tráfico y por eso llegué a tiempo” es una oración compleja. En este caso, el uso de la “y” —marca de oralidad— indica que se trata de una oración compleja coordinada copulativa. El problema es que esa construcción, plenamente normal y funcional en la oralidad, no expresa cabalmente su significado en el ámbito de lo escrito. La relación entre “No tuve problemas con el tráfico” y “llegué a tiempo” es consecutiva, es decir, la escasez de autos en la vía explica la llegada a tiempo. Por todo ello, el nexos correcto que debió utilizarse es uno consecutivo —“luego”, “por lo tanto”, “por consiguiente”—. Como puede verse, tal nexos ya se encontraba en la oración original; el problema es que antes del nexos consecutivo se empleó —marca de oralidad— la conjunción copulativa con el afán de marcar la relación temporal entre ambas acciones. Lo correcto debió ser: “Me levanté temprano. No tuve problemas con el tráfico, por eso llegué a tiempo”. La identificación de marcas de oralidad puede resultar compleja; sin embargo, el uso anómalo —en la escritura— de la conjunción copulativa es el caso más fácilmente identificable.

Las diferencias entre la oralidad y la escritura también dependen de convenciones sociales. En latín, el antecedente inmediato del español actual, existían dos tiempos pretéritos simples en el subjuntivo: el perfecto y el imperfecto. Con la evolución del español, esa distinción se volvió poco pertinente. Esto dejó al pretérito subjuntivo del español con una forma doble: *-era* y *-ese* —amara o amase, comiera o comiese—. La corrección de ambas formas no es un tema de debate; sin embargo, su uso delata las diferencias entre la oralidad y la escritura. En la primera preferimos utilizar la terminación *-era*; en la segunda, la terminación *-ese*.

La puntuación es, quizás, el aspecto donde más se notan las diferencias entre la oralidad y la escritura. Esto parece provenir de la errónea idea —surgida del fetichismo de la escritura— de la coma o el punto y coma como “pausas” en el discurso. Contrario

a esta equívoca información proporcionada en todos los niveles educativos, debemos asentar que la coma es un elemento sintáctico. Veamos uno de los casos más fáciles de colegir: la coma del hipérbaton.

La sintaxis latina guardaba un orden medianamente estricto debido a que empleaba “casos” —nominativo, genitivo, dativo, acusativo, vocativo y ablativo— para expresar las funciones sintácticas —sujeto, complemento, objeto directo, objeto indirecto, vocativo y complemento circunstancial—. El hecho de que el español emplee preposiciones para formar frases le permite una mayor libertad a la hora de construir la oración. De manera que, en español, podemos encontrar variaciones de una misma oración:

- a) El alumno lee un libro en la biblioteca
- b) En la biblioteca el alumno lee un libro
- c) Un libro lee el alumno en la biblioteca
- d) El alumno en la biblioteca lee un libro

Los cuatro ejemplos están correctamente escritos. El sujeto está formado por una frase sustantiva —El alumno—; el predicado, por un núcleo verbal —lee—, una frase sustantiva en función de objeto directo —un libro— y una frase adverbial en función de complemento circunstancial —en la biblioteca—. Debido a que, en español, empleamos artículos y preposiciones, el orden de los elementos carece de significado. Obviamente, los cuatro ejemplos correctos tienen un grado distinto de claridad. El ejemplo “a” es más claro que el ejemplo “c” debido a que, en este último, el sujeto y el objeto directo han intercambiado posiciones. Ambos casos —“a” y “c”— son correctos, pero uno es más apropiado para el objetivo de la escritura. Ello ocurre porque el ejemplo “a” respeta el antiguo orden —salvo la posición del verbo— del latín: nominativo-genitivo-acusativo-dativo-ablativo-verbo.

Comprender la lógica de la sintaxis latina permite que el alumno advierta que la coma del hipérbaton señala el rompimiento

del orden “natural” de la oración española. Los casos antes aludidos deben puntuarse de la siguiente forma:

- a) El alumno lee un libro en la biblioteca
- b) En la biblioteca, el alumno lee un libro
- c) Un libro lee el alumno en la biblioteca
- d) El alumno, en la biblioteca, lee un libro

El ejemplo “a” constituye el paradigma de la sintaxis española. En los ejemplos “b” y “d” existe una posición atípica del complemento circunstancial —en la biblioteca—, o sea, un hipérbaton. Se debe usar la coma para señalar ese cambio de posición. El ejemplo “c” constituye un caso extremo; si bien su construcción es correcta, el orden de las palabras propicia dificultad en la lectura e incluso puede provocar un equívoco. Puesto que el objeto directo —un libro— se antepone al verbo y el sujeto —el alumno— se pospone a éste, se produce una confusión respecto a quién ejerce y quién recibe la acción enunciada por el verbo.

Las complicaciones con el uso de la coma se multiplican con el uso del punto y coma. De hecho, el uso de este signo ha sido casi sustituido, en la redacción moderna, por el punto y seguido. Uno de sus usos más fáciles de identificar ocurre en las oraciones adversativas o en las oraciones complejas cuyo nexos es una locución: “sin embargo”, “por consiguiente”, “por lo tanto”, etcétera. Debido a que estas locuciones exigen una coma posterior, el empleo de tales nexos plantea una dificultad inexistente cuando el nexos es una conjunción.

Veamos un ejemplo sencillo: “El alumno estudió mucho pero no aprobó el examen” es una oración compleja coordinada adversativa, pues la segunda oración indica una idea contraria a la expresada por la primera. En este caso, la coma delimita a cada una de las oraciones: “El alumno estudió mucho, pero no aprobó el examen”. Nótese que se presenta un problema cuando, en vez de utilizar la conjunción “pero” —más propia de la oralidad—, se emplea la locución “sin embargo” —más propia de la escritura—,

una construcción que exige la presencia de una coma posterior. El resultado es la duplicación de comas: “El alumno estudió mucho, sin embargo, no aprobó el examen”. La primera coma delimita a las oraciones; la segunda es una coma obligatoria. La construcción de la oración con esta coma duplicada tampoco configura un error sintáctico, pero sí provoca una dificultad innecesaria para la comprensión lectora. Recordemos que la duplicación de comas puede indicar muchas ideas: vocativo, sujeto en aposición, oración explicativa, hipérbaton. Por ello, la opción más apropiada —en aras de la claridad— consiste en utilizar el punto y coma como nexo de la oración compleja coordinada adversativa: “El alumno estudió mucho; sin embargo, no aprobó el examen”.

La adquisición de la habilidad para sustituir la coma por el punto y coma permite comprender el uso más sofisticado del punto y coma: la elusión de un nexo. Las oraciones yuxtapuestas son oraciones complejas, oraciones conformadas por —al menos— dos oraciones de igual valía semántica. El nexo lo constituye un signo de puntuación: la coma o el punto y coma. La eliminación del nexo puede originarse de una intención retórica: señalar rapidez. “Vine, vi, vencí”, la sentencia con la que Julio César relató su aventura en las Galias, es uno de los ejemplos más utilizados a la hora de explicar este fenómeno. Ahora bien, en el ejemplo antes mencionado también es factible emplear dicho artilugio propio de la escritura. Así, la oración “El alumno estudió mucho; sin embargo, no aprobó el examen” puede escribirse, con mayor propiedad escrituraria: “El alumno estudió mucho; no aprobó el examen”. La oración compleja coordinada adversativa se convierte en una oración compleja yuxtapuesta. El punto y coma, una herramienta inexistente en la oralidad, nos permite indicar la adversidad provista tradicionalmente por la conjunción “pero” o la locución adversativa “sin embargo”.

Una vez identificado el uso del punto y coma para elidir el nexo, entonces es factible que el alumno logre escribir, con mayor propiedad escritural, frases tomadas de la oralidad como “Mario vive en México y María vive en Colombia”. La oración se

plantea, en la oralidad, como una oración coordinada copulativa. De nueva cuenta, no se trata de una construcción incorrecta; sin embargo, sí es una construcción donde el núcleo verbal se repite innecesariamente. Incluso en la oralidad se elidiría el segundo verbo: “Mario vive en México y María en Colombia”. Nótese que, al eliminar el segundo verbo, el mensaje queda incompleto: qué acción lleva a cabo María en Colombia. Recordemos que, en el ámbito oral, esa elisión estaría marcada por un corte en la curva de entonación, un artilugio semejante a la interrupción de esa curva en los enunciados interrogativos. La escritura está obligada, por tanto, a transcribir ese fenómeno fonológico. Para solucionarlo, debe recurrir a los recursos propios de su ámbito. La oración debe puntuarse así: “Mario vive en México y María, en Colombia”. La coma señala la elisión de un verbo obvio —*vive*—. Ahora bien, conforme señalamos antes, en esa oración se presenta la principal marca de oralidad: la conjunción copulativa. Si deseamos aprovechar las herramientas provistas por la escritura, esa oración debe redactarse de esta manera: “Mario vive en México; María, en Colombia”.

Las diferencias entre la oralidad y la escritura también atañen al uso de los tiempos verbales. En ambos ámbitos impera una distinción en el aspecto del verbo; distinguen entre acciones perfectas —acabadas— y acciones imperfectas —inacabadas—. En la oralidad, por ejemplo, existe una clara diferencia en el significado de las elocuciones “estudiaba lingüística” y “estudí lingüística”. El empleo del pretérito imperfecto o copretérito refiere unos estudios inconclusos; en cambio, el empleo del pretérito o pretérito perfecto relativo, unos estudios concluidos. En la escritura también se verifica esa distinción, aunque la complejidad de la referencia se vuelve mayor. Además de diferenciar entre tiempos perfectos e imperfectos, la escritura distingue acciones sucesivas de acciones simultáneas y el momento exacto en que la acción se concluyó. Esta riqueza obliga a reescribir oraciones formuladas desde la lógica del discurso oral.

En la oralidad podemos escuchar enunciados como “el alumno estudiaba mucho y dormía poco”. La referencia parece tener como objetivo señalar que el sujeto ha realizado dos acciones no simultáneas vinculadas por la idea de consecuencia. El problema con esta construcción es que el pretérito imperfecto de indicativo expresa acción no terminada y, sobre todo, simultaneidad. La oración, tal y como la he presentado, indicaría que el sujeto realizó ambas acciones al mismo tiempo durante un tiempo indefinido. Por consiguiente, la construcción debió hacerse como una oración compleja subordinada adverbial impropia consecutiva: “El alumno estudiaba mucho; por consiguiente, no dormía”.

### **CONCLUSIONES**

La solución al problema de la competencia de los alumnos universitarios para leer y escribir los textos académicos no puede provenir de una nueva cruzada alfabetizadora. Incluso si éstos presentan un desconocimiento de aspectos básicos de la lengua, el problema al que se alude en los debates en torno al tema no es su habilidad para leer y escribir, sino su habilidad para construir determinados tipos de textos acordes con determinadas convenciones académicas. Esa instrucción no puede darse en los niveles educativos básicos o medios, debido a que requiere un conocimiento especializado. Contrario a lo afirmado por un gran número de profesores, sí es su responsabilidad adiestrar a sus alumnos en las convenciones de la escritura académica, pues solamente un miembro de ese gremio domina dichos requisitos.

Ahora bien, este estudio espera haber demostrado que la literacidad académica, entendida como una forma particular de escritura, solamente es asequible para los estudiantes si éstos comprenden que la oralidad y la escritura conforman dos ámbitos, igualmente válidos, de la lengua. Dicho saber les permite construir una escritura que emplee todas las ventajas otorgadas por el sistema gráfico, un aspecto que la alfabetización

tradicional está imposibilitada de proporcionar. En suma, los estudios de nivel superior exigen la impartición de una enseñanza de la escritura totalmente alejada del “fetichismo de la escritura”.

## REFERENCIAS

- Alcubierre, B. y Bazán, R. (2008). Lecturas clásicas para niños: contexto histórico y canon literario. *Sociocriticism*, 23(1-2), 159-200.
- Castillo, L.A. del (2005). El encuentro en Cajamarca: factores que intervienen para entender la alteridad. *Escritura y Pensamiento*, 8(17), 261-269.
- Celorio, G. (1976). *El surrealismo y lo real-maravilloso*. México: SepSetentas.
- Darias, J.L. (2013). FASCOM: una propuesta metodológica para el desarrollo del proceso de la lectoescritura significativa en la educación básica. En H. Huneke (ed.), *Didáctica de la lengua-oralidad, literacidad y el espacio (inter)cultural. Proyecto de Cooperación entre instituciones formadoras de maestros y maestras en Alemania, Bolivia, Colombia, Cuba, España* (pp. 211-222). Friburgo: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Eco, U. (1997). *Entre el autor y el texto. Interpretación y sobreinterpretación*. Traducción de Juan Gabriel López Guix. Madrid: Cambridge University Press.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. J. y Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-168.
- León-Portilla, M. (2017). Ángel María Garibay: a 50 años de su muerte. *Arqueología Mexicana*, 25(146), 14-19.
- Lienhard, M. (1990). *La voz y su huella. Estructura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)*. La Habana: Casa de las Américas.



- Lira, A. (2014). La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 1(2), 126-149.
- Londoño-Vásquez, D. y Bermúdez, H.L. (2018). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 315-330.
- López-Bonilla, G. y Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-50). México: Consejo Puebla de Lectura A.C./Fundación SM/Ceidea.
- Moreno de Alba, J.G. (1979). Coordinación y subordinación en gramática española. *Anuario de Letras*, 17, 5-58.
- Ocampo, J. (2014). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 137-157.
- Ong, W. J. (2002). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Traducción de Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pereira-González, L. y Batallas-Bedón, B. (2019). Hacia una perspectiva etnomatemática del quipu incaico como puente entre el sistema contable y la escritura. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 12(2), 62-81.
- Pérez, D. (2019). La importancia de las habilidades de oralidad y escritura en la investigación formativa. *Revista Reflexiones y Saberes*, 10(2-9), 1-9.
- Quitíán-Bernal, S. (2017). Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. *Praxis & Saber*, 8(16), 133-153.
- Roa Bastos, A. (1979). *Hijo de hombre*. Barcelona: Argos Vergara.

- Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Álabe. Revista de la Red de Uiversidades Lectoras*, 22(7), 1-15.
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). “Eso no es lo mío”: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, (83), 159-185.
- 

**GABRIEL HERNÁNDEZ SOTO** es licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestro en Humanidades (Literatura) por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa. Desde 2010 ha sido profesor en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y en la UAM, unidades Iztapalapa, Cuajimalpa y en la Maestría en Diseño y Producción Editorial de Xochimilco. Actualmente, dirige el seminario de investigación Literatura Criminal en Centroamérica, en la UAEM y el Colectivo de Estudios Decoloniales “Tochtli-Tlahtolli”; además, es miembro del Comité Académico del Festival Acapulco Noir. Sus líneas de investigación son oralidad y escritura en la narrativa latinoamericana transculturada; literatura y violencia en América Latina, y el giro decolonial (oralidad y escritura) en el español americano.

---



# LOS PRIMEROS PASOS EN ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UN ESTUDIO SOBRE EL PENSAMIENTO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD DE PIURA

ISABEL MARÍA MARTINS VIEIRA

## INTRODUCCIÓN

**E**n este texto se muestran los resultados y conclusiones de una exploración acerca de las percepciones de un grupo de estudiantes y profesores sobre leer y escribir en la Universidad de Piura (UDEP). Definimos esta primera etapa de investigación como *los primeros pasos* en el proceso de expansión de la enseñanza y aprendizaje y de investigación e innovación para mejorar la formación lingüística de nuestros estudiantes.

Como señala Parodi (2008), el espacio académico de formación actúa como una guía conductora que ofrece un repertorio de géneros discursivos, los cuales constituyen maneras de acceder al conocimiento y a las prácticas especializadas escritas. Cuando esto se hace de forma explícita, hablamos de *alfabetización académica*.

Este modo especializado de alfabetización, según Castelló (2014), tiene como meta “la enculturación en los códigos, discursos y convenciones disciplinares, que las instituciones de Educación Superior deberían promover para garantizar que sus estudiantes puedan ser miembros activos de —y, por consiguiente, comunicarse de manera adecuada con— sus respectivas comunidades profesionales” (p. 355).

En cualquier institución universitaria, lograr este tipo de transformación conlleva un largo camino en el que resulta imprescindible trabajar con todos los actores involucrados en las labores investigativas y pedagógicas, tanto del área de formación lingüística y otros ámbitos disciplinares como con los responsables de la gestión universitaria.

Además, si se quiere garantizar el cumplimiento de los fines educativos universitarios y evitar el bajo rendimiento y la deserción parcial o total (véase Olave-Arias, Rojas-García y Cisneros-Estupiñán, 2013), este acompañamiento es ineludible. En el nivel superior, a diferencia de lo que se les solicita en la enseñanza secundaria, los estudiantes deben ser hábiles en tareas como localizar información por sí mismos, analizar y aplicar dicha información, reconocer distintas perspectivas acerca de un mismo asunto y valorar que el conocimiento tiene autores e historia (Carlino, 2003, p. 410). Todo ello les permite asumir dos de los retos propios de la cultura académica: el primero, reconstruir el conocimiento leído en función del propósito de escritura; el segundo, considerar las convenciones analíticas y discursivas de la disciplina estudiada en cada texto (Carlino, 2004, p. 10).

En los últimos años, diversas universidades latinoamericanas constatan importantes logros en el ámbito de la alfabetización académica. Estas trayectorias han sido descritas en algunas publicaciones (Moyano, 2010; Serrano, 2010; Ávila, González-Álvarez y Peñaloza, 2013; Carlino, 2005, 2013; Navarro, 2014; Serrano y Mostacero, 2014; Moreno, 2019). Con estas investigaciones verificamos que la alfabetización académica ha dejado de ser una aspiración (Martins, 2004, 2012), para convertirse en un movimiento en expansión. Esto ha requerido, obviamente, importantes innovaciones en los modos de pensar y hacer la educación universitaria.

Por el alcance de este texto me parece importante dar a conocer lo que están haciendo las universidades peruanas para enfrentar los retos que supone desarrollar las competencias

comunicativas de sus estudiantes. En este sentido, Núñez (2013) describe dos iniciativas: una de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y otra de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). En la PUCP existe un Programa de Comunicación Académica adscrito al Departamento de Humanidades que consta de un curso obligatorio, Comunicación Académica, y de uno electivo —Fundamentos de la Comunicación Académica—. Asimismo, desde 2008 esta institución gestiona el *Blog de Redacción*, el cual funciona como un centro de escritura virtual donde se ofrece formación a los estudiantes universitarios mediante información útil y actualizada en el ámbito de la lectura y la escritura. En cuanto a la UPC, existe el Programa de la Coordinación de Lenguaje, elaborado y dirigido por un grupo de especialistas. En él se dictan siete cursos: Nivelación de Lenguaje, Comprensión y Producción de Lenguaje 1, Comprensión y Producción de Lenguaje 2, Habilidades Comunicativas, Comunicación en las Organizaciones, Lengua y Cultura Peruana para Hablantes no Nativos y Curso Intensivo de Castellano como Segunda Lengua. También ofrecen otros servicios: tutorías de lenguaje —dirigido a todos los estudiantes de la universidad—; coordinación de medios, el cual diseña material pedagógico; una base de enlaces especializados en lenguaje, y los cursos de extensión —destinados a organizaciones y empresas—. Además, brindan seminarios orientados a la adquisición de estrategias de investigación bibliográfica y a la producción de textos académicos.

En el caso específico de la UDEP, contamos con tres programas de formación lingüística: Lengua Básica y Lengua y Comunicación (I y II). El primero forma parte de un curso propedéutico —o de nivelación— dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso de algunas de las facultades. Los segundos son obligatorios y consecutivos; corresponden a la malla curricular de cada una de las carreras. En cuanto a los recursos didácticos, tenemos el blog *Castellano actual*, el cual comenzó a publicarse

en enero de 2012. Cuenta con diversas secciones: “Artículos”, “Dudas resueltas”, “Fotorrecomendación”, “Recomendaciones del día” y “Recomendaciones literarias”. Esta página es producida gracias a la colaboración de los profesores de la Facultad de Humanidades, tanto de Piura como de Lima.

## **EL ESTUDIO**

Este texto forma parte de un estudio de caso más amplio que desarrollamos actualmente un grupo de profesoras de la UDEP del campus Piura. Seguimos a Merriam (1988) al entender que el estudio de caso es particularista, es decir, su especificidad lo hace especial; es heurístico, porque permite descubrir nuevos significados o confirmar lo que ya se sabía; es descriptivo, ya que su representación del fenómeno objeto de estudio es muy completa, rica y literal, y es inductivo, pues llega a conceptos o hipótesis a partir del examen de los datos recogidos en el propio escenario. Por lo tanto, se trata de un estudio cualitativo. En palabras de Dörnyei (2007), este enfoque condiciona los resultados de una investigación en tres dimensiones. En primer lugar, la categorización del mundo se hace a partir de una codificación verbal flexible —no condicionada—; en segundo, la percepción de la diversidad está focalizada en un significado único realizado por organismos individuales; y, en tercero, el análisis de los datos recae en la sensibilidad de quien investiga.

Como objetivo general, nos interesa identificar tanto los elementos potenciadores como los obstáculos que nos permitan proyectar cómo podría llevarse a cabo la alfabetización académica en la UDEP. Así que nos propusimos responder a la siguiente pregunta: con base en sus experiencias, ¿qué piensan los estudiantes y los profesores udepinos sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna?

En mayo de 2019, se llevó a cabo la consulta en un grupo de 50 estudiantes del octavo ciclo de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. A esta consulta respondieron

24 de ellos: 6 de las carreras Contaduría y Auditoría y 18 de Administración de Empresas. Posteriormente —en agosto—, se consultó a 15 profesores de la Facultad de Humanidades. Logramos obtener las respuestas de 8 profesores: 3 del área de Lengua y Literatura, 3 de Historia y 2 de Filosofía. La consigna para recoger los textos reflexivos (véase Palou, 2011) fue similar para ambos grupos, como queda registrado en el cuadro 1.

#### **CUADRO 1. VERSIONES DE LA CONSULTA PARA LOS TEXTOS REFLEXIVOS**

##### **Estudiantes**

Escribe a continuación un texto reflexivo que refleje tu percepción sobre escribir en la universidad. La idea es que expreses con absoluta libertad tus ideas sobre este asunto; pueden ser de diversa naturaleza: informaciones, opiniones, experiencias (buenas, malas), etc. Es decir, intenta que tu texto recoja lo que conoces, intuyes, sientes, supones y/o te inquieta sobre escribir a lo largo de la carrera. También, la extensión y tipo de texto (formato o género) lo dejo a tu criterio. Por último, está de más decir que no se trata de una evaluación.

##### **Profesores**

Escribe a continuación un texto reflexivo que muestre tu percepción sobre leer y escribir en la universidad. La idea es que expreses con absoluta libertad sobre este tema; los asuntos pueden ser informaciones, opiniones, experiencias, dudas, inquietudes, propuestas, etc., acerca de tu propia tarea como escritor en el ámbito académico, la de tus colegas y/o la de tus estudiantes. La extensión y tipo de texto (formato o género) lo dejo a tu criterio.

Fuente: elaboración propia.

Los textos recogidos se analizaron con la intención de construir dos redes sistémicas emergentes de los propios resultados y de clasificaciones previas apropiadas al objetivo de la investigación. En cada red, se muestran tres niveles: aspectos, categorías y subcategorías. Los aspectos aparecen a la izquierda;



las categorías y subcategorías, a la derecha —corresponden a lo más preciso (Bliss, Monk y Ogborn, 1983)—.

Para la elaboración de estas dos redes sistémicas, se leyeron una y otra vez los textos reflexivos recogidos. La finalidad era identificar significados del eje temático —¿qué dicen los hablantes?— y del eje enunciativo —¿cómo lo dicen?— (véase Palou, 2011).

En cada red —la de los estudiantes y la de los profesores— se emplearon, como categorías previas de análisis, sendas etiquetas referidas a los seis elementos constitutivos del modelo de la actividad humana propuestas por Engeström (1996). En detalle tenemos: el *sujeto* alude al individuo o subgrupo cuyo accionar se elige punto de vista en el análisis —en nuestro caso, los estudiantes y los profesores—; el *objeto* apunta a la “materia prima” o “espacio problemático” a los que se dirige la actividad, los cuales son moldeados y transformados en resultados con la ayuda de *herramientas* materiales y simbólicas externas e internas —instrumentos y signos mediadores—; la *comunidad* incluye a muchos individuos o subgrupos que comparten el mismo objeto general; la *división del trabajo* se refiere tanto a la división horizontal de las tareas de los miembros de la comunidad, como a la división vertical del poder y la posición; las *reglas* se refieren a las reglamentaciones, normas y convenciones explícitas e implícitas que rigen las acciones e interacciones en el sistema de actividad (Engeström, 1996, pp. 82-83).

La última etapa de análisis consistió en comparar las dos redes sistémicas —mostradas en el cuadro 2— para determinar cuáles fueron las concepciones de los estudiantes y los profesores, de acuerdo con los objetivos del estudio.

### **EVALUACIÓN POSITIVA**

Uno de los elementos destacables es que los estudiantes alcanzan una cincuentena de enunciados positivos —frente a sólo tres de los profesores—. Además, más de la mitad de esos enunciados se refieren específicamente a sus experiencias como estudiantes

en la UDEP. En particular, describen el valor epistémico de la escritura, es decir, que les permite aprender sobre determinado asunto. Por ejemplo, en varias oportunidades mencionan el trabajo de tesis. Asimismo, la mayoría se refiere a los cursos vistos a lo largo de todo el itinerario de sus carreras, tanto del área de lengua como de las especialidades: Plan de Tesis, Redacción de Negocios, Lengua I y II, Auditoría Financiera II, Filosofía, Ética, Técnicas de Estudio, Propedéutico e Imposición al Consumo.

**CUADRO 2. COMPARACIÓN DE LAS DOS REDES SISTÉMICAS**

<b>ESTUDIANTES</b>			<b>PROFESORES</b>				
Aspecto	Categoría	Subcategoría	Aspecto	Categoría	Subcategoría		
Evaluación positiva	UDEP	Comunidad	Evaluación positiva	Objeto			
		Instrumentos			División del trabajo		
		División del trabajo			Instrumentos		
		Reglas					
	Instrumentos		Evaluación de la problemática	Escuela	Comunidad		
		Instrumentos					
		Reglas					
		Objetos					
Evaluación negativa	Reglas		Instrumentos	Lectura	Instrumentos		
					Reglas		
	Instrumentos		Escritura	Reglas	División del trabajo		
Escritura profesional	Objeto				Lectura	Objeto	
		Reglas					División del trabajo
			Escritura	División del trabajo	Instrumentos		
					Reglas		
Problemas	Sujeto		Lectura y escritura académicas	La tradición			
		Reglas			Sujeto		
		Instrumentos					
		Reglas					
Lectura y escritura académicas	Instrumentos	División del trabajo	Comunidad				
		Reglas					
		Instrumentos					
		Sujeto					
		Objeto					

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes mencionan los cursos en los que han usado la escritura como herramienta de trabajo, de aprendizaje y de evaluación. Todos esos cursos son reportados como ayudas y mejoras en su formación profesional; incluso, en un par de casos, manifiestan agradecimiento. También, en algunas oportunidades, los estudiantes refieren algunas reglas implícitas al indicar el alto grado de exigencia por parte de los profesores: “Nos pedían redactar textos y la corrección era en cada letra que escribías”, así como el ambiente de libertad de expresión: “Nos brindan la libertad de expresar nuestras ideas y opiniones”.

Un punto de encuentro es que, en repetidas oportunidades, tanto estudiantes como profesores, califican con el adjetivo *fundamental* la relevancia de leer y escribir en la universidad. Los estudiantes son más enfáticos y presentan una variada constelación de adjetivos en grado positivo y superlativo para referirse a la escritura: “útil”, “importante”, “vital y valioso”, “es algo muy importante”; también emplean los sustantivos “maravilla” y “magia”.

Siguiendo con lo positivo, los estudiantes emplean diversos enunciados en sus discursos para destacar la variedad de sistemas de actividad en los que la lectura y la escritura son utilizados como herramientas. En concreto, emplean la metáfora lexicalizada “vida” y la califican según un particular ámbito de uso: personal, académica y laboral.

### **EVALUACIÓN NEGATIVA Y DE LA PROBLEMÁTICA**

En este apartado analizamos un tipo de evaluación distinta para cada grupo de informantes: *negativa* para los estudiantes y *de la problemática* para los profesores. En este caso, la tendencia se invierte respecto a lo mencionado sobre las evaluaciones positivas del apartado anterior. Los profesores aportan 35 enunciados, mientras que los estudiantes sólo 15. Se trata de un número significativamente menor si tomamos en cuenta que

la cantidad de estudiantes consultados es más del cuádruple de profesores.

Cualitativamente también existen diferencias entre los dos grupos de informantes. Los profesores muestran sus interpretaciones alrededor de dos subcategorías: *escuela* y *lectura*; la evaluación de los estudiantes sirve para manifestar sus emociones negativas —miedo, estrés, preocupación, vergüenza, frustración, molestia, tedio, dificultad e incomodidad— con frases que reportan sus dificultades —“No disfrutaba escribir y leer textos largos”, “No fue fácil leer largas separatas”—. También algunos de ellos revelan sus representaciones sociales; al parafrasear sus enunciados, tenemos estos tres ejemplos: “Quien no sabe escribir se muestra como alguien sin educación”, “A los cursos de lengua no le damos importancia” y “Algunos piensan que se deberían suprimir los cursos de letras”.

En cuanto a los profesores, observamos que detallan su percepción sobre leer y escribir en la universidad como un problema. En primer lugar, cuestionan que se haya tergiversado el objeto de la actividad universitaria en relación con el uso de la lectura y la escritura. Glosamos a continuación algunos de estos comentarios: “Los estudiantes sólo leen/escriben para tener una nota aprobatoria o si hay alguna recompensa en términos de nota”; también cuestionan la poca pertinencia de algunos programas de los cursos de formación lingüística, porque consideran que están demasiado centrados en revisar contenidos y promover el aprendizaje memorístico.

Sobre la categoría *escuela* también se percibe cierta distorsión en el objeto de este sistema de actividad, la cual repercute en la educación universitaria. Acerca del hábito lector promovido en la escuela, con referencia a la educación literaria, uno de los profesores señala: “La habitual falta de gusto estético, [se ha] sustituido por el didáctico moralizante [...] No se concibe la lectura como una alternativa de ocio digna por sí misma”. Otro argumenta: “Como todos sabemos, el sistema educativo

peruano no es perfecto y tiene varias carencias en su contenido, a la vez [a] algunos docentes les falta la capacitación necesaria en temas de iniciación, fomento y motivación lectora”.

En la categoría *lectura*, los profesores registran 13 referencias. Algunos reportan, con cierta irritación, las preferencias de los estudiantes en cuanto a sus hábitos: “el abuso y mal uso del subrayado en colores” o “les gustaría una separata con dibujos y colores”.

En los discursos de los profesores se advierten observaciones negativas sobre lo que creen que la lectura y la escritura suscitan en sus estudiantes: les resultan “difíciles”, “tediosos” y “aburridos”. También coinciden con los estudiantes en la conciencia acerca de la función epistémica: “Estos problemas inciden en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, no solamente porque no son capaces de comprender y formular proposiciones científicas, sino porque tienen dificultades muy grandes para pensar con rigor, precisamente por falta de capacidades de lectura comprensiva y composición”.

Finalmente —a modo de síntesis—, copiamos tres enunciados emblemáticos en cuanto la definición de los problemas de la categoría *lectura*: “A mí lo que me preocupa de veras es que lo que leen (lo poco que leen, pues casi siempre son separatas preparadas por los profesores) no lo entiendan, no lo comprendan en su real dimensión”; “Se lee poco y a veces se lee mal, por las prisas, falta de tiempo, pero sobre todo la poca valoración desde el colegio”; “¿Deberíamos enseñarles con *comics*, *manga*, videos...? [...] la lectura permite el debate, los videos no; la lectura llama a la imaginación, los *comics* y *mangas* no, porque ya todo está dicho”.

Sobre el aspecto *escritura*, nuevamente se presentan discrepancias en los discursos de estudiantes y profesores. Es lógico que así sea, porque cada uno habla desde el papel que desempeña dentro del sistema de actividad universitario. En el caso de los estudiantes, el aspecto es la *escritura profesional*, es decir, los textos que leen y escriben los economistas, administradores,

auditores y contadores. Los nueve enunciados se refieren a la estrecha relación existente entre un buen profesional y redactar adecuadamente determinado tipo de texto, según la situación comunicativa y ámbito de uso. Por ejemplo: “Cuando uno sale al mundo en busca de trabajo tiene que saber escribir para poder aplicarlo en distintos momentos: correos, informes”.

Otro de los aspectos referidos por los estudiantes acerca de la escritura lo hemos etiquetado como *problemas*. En primer lugar, ellos reconocen que tienen dificultades y limitaciones en las habilidades de lectoescritura. Asimismo, enuncian las posibles causas de este estado, las cuales coinciden con lo expresado por sus profesores: “El alumno no ha aprovechado todo el tiempo invertido en el colegio o universidad”; “A dichas materias no les ponen énfasis y con obtener un once (11) de calificación de promedio están satisfechos”; “Hay una gran cantidad de alumnos que expresan que estos cursos son inútiles”; “No te enseñan cómo escribir, sólo te corrigen”; “A veces sólo exigen que aprendamos de memoria conceptos”.

También hemos clasificado veinte enunciados referidos, específicamente, a la *lectoescritura académica*. En este aspecto, los estudiantes se manifiestan sobre dos categorías: *división del trabajo y reglas*. Con respecto a lo primero, los significados son variados: existe una valoración positiva del acompañamiento del profesorado, tanto de la especialidad de lengua como del tramo final de la carrera con la redacción de la tesis, y el deseo de que existiera un curso especial para aprender a escribir. Con respecto a lo segundo, se explicitan aspectos como qué hacer a la hora de responder un examen, qué evalúan los profesores y la relación entre la escritura y brindar una buena imagen. Por último, los estudiantes establecen una relación de causa y efecto entre el amor por la lectura —o cuánto lee la persona con una buena escritura— y una mayor oportunidad de expresarse mejor.

Por su parte, los profesores emplean buena parte de su discurso para referirse a dos aspectos, uno temático —*lectura y escritura académicas*— y uno discursivo —*modalidad deóntica*—.

Respecto al primero, diecinueve enunciados aportan nuevos significados. Entre los más destacados están los referidos a la categoría que hemos denominado *la tradición*. Ésta trata de las referencias de algunos profesores acerca de cómo se concebían antes las habilidades de leer y escribir en la universidad. Veamos dos ejemplos:

Si hacemos un recuento histórico, la lectura (lectio) que en la Edad Media estaba presente como medio de enseñanza, era de suma importancia puesto que, el maestro universitario de la época podía comprobar si el estudiante o candidato dominaba el tema o simplemente ha estudiado; y [mi] forma de trabajo es influencia directa de dos de mis profesores de pregrado: cuando me dejaban algún trabajo o investigación querían que primero fichara y luego, a partir de la información vertida en ellas, elaborara el discurso. En mis primeros años de docencia, pretendí hacer lo mismo con los chicos, pero fue un desastre: se agobiaban demasiado...

Otra categoría innovadora es la referida a *la comunidad* mediante dos enunciados:

Después de todo, la gramática es una “tecnología” y el uso del lenguaje es una ‘técnica’ cuyo dominio concierne a todas las profesiones y actividades, y no solamente (cito la página web de nuestra Facultad) el estudio del ser humano desde su aspecto más profundo: la cultura, las artes, la filosofía, las letras y la historia. [...] es fácil de constatar si reparamos en lo rara que es la imagen, incluso dentro del mismo campus universitario, de una persona con un libro bajo el brazo. A muchos estudiantes les falta familiaridad con el libro incluso como simple objeto, como se revela en los momentos en que deben efectuar una búsqueda en índices o en catálogos.

Sobre *la comunidad* debemos destacar que también existen cuestionamientos a las reglas y la división del trabajo reguladores de la actividad académica en la UDEP y sobre su propio trabajo como investigadores. Veamos algunos planteamientos emblemáticos de un profesor:

Para escribir hay que pensar y para pensar hay que tener tiempo. Y el tiempo que pasamos en las universidades, debería invertirse en leer, crear espacios de intercambio de ideas para luego poder producir coherentemente. Sin embargo, esto no parece tomarse en cuenta. Llenamos la jornada laboral de tareas disímiles e inconexas como para justificar las horas de oficina y desplazamos la lectura y la escritura para otros momentos que no son los profesionales. En esto, hay una especie de hipocresía académica, siempre se habla de la importancia de la investigación, pero luego es una tarea que queda relegada para los tiempos libres y, esto, no parece muy coherente.

Finalizamos este apartado con el aspecto *modalidad deóntica*, es decir, todo lo relacionado con el sistema de normas. Hallamos trece enunciados: cinco referidos a la lectura y ocho a la escritura. Las formas verbales utilizadas lo evidencian: *deber* más *verbo en infinitivo* —*deben desarrollar, debería constituir, debiera ser*—; y también otras formas: *habría que ofrecer, se requiere dominar, podrían intentarse*, etc. En todos los casos, se trata de establecer propuestas que permitan superar las diversas dificultades ya enunciadas.

### **SÍNTESIS REFLEXIVA**

Los resultados revelan tres coincidencias entre estudiantes y profesores que podemos considerar como *puntos fuertes* en la promoción e implementación, al interior de la UDEP, de las acciones y operaciones necesarias para cumplir con el ideario de la alfabetización académica.



En primer lugar, se reconoce el potencial epistémico que tienen la lectura y escritura académicas. Como señala Carlino (2013), sin ellas es imposible conocer y desarrollar el pensamiento.

En segundo lugar, muestran su insatisfacción en torno a que, en las aulas universitarias, solamente se lea y escriba con fines evaluativos —incluso con fines aprobatorios con el mínimo puntaje—. Hasta cierto punto, la comunidad udepina percibe que se ha perdido el verdadero sentido de la actividad universitaria. Como apunta Serrano (2014), la meta de la formación escolar es que la persona piense, analice, argumente y proponga y, por consiguiente, esté en capacidad de reconocer las intencionalidades e ideologías movilizadas en diferentes tipos de discurso. Por último, la educación busca que el alumno —en su actuación concreta en la vida social— emplee su competencia lingüística, su capacidad cognitiva, su conciencia socioafectiva y sus valores éticos.

En tercer lugar, se evidencia la experiencia —en ambos grupos— acerca de que los procesos de comprensión de textos y composición escrita en los contextos académicos y profesionales suponen un tipo de inmersión cultural que suscita sentimientos negativos vinculados al sufrimiento.

Al comparar los discursos de los estudiantes y de los profesores, se registran dos tendencias en torno a los *obstáculos*.

Sobre la primera, verificamos cierta tensión —que requiere ser investigada más profundamente— entre la predominante percepción positiva que tienen los estudiantes sobre la formación lingüística —explícita o no— recibida en la UDEP y el problema planteado por los profesores respecto a las pocas habilidades de sus estudiantes para leer y escribir textos académicos.

Respecto a la segunda, se evidencian las referencias de los actores sociales del estudio a referirse, de modo absolutamente fragmentario, a las actividades de lectoescritura. En este caso es importante considerar lo que Bazerman señala acerca de que la literacidad académica combina lectura y escritura: “la lectura

y la escritura jamás ocurren por separado, sino que siempre forman parte de un campo de actividad compartido. En las disciplinas académicas, los estudiantes y profesionales leen y escriben. Escriben y hacen uso de lo que leen” (Bazerman, Lile, Bethel, Chavkin, Fouquee y Garufiset, 2016, p. 57).

Como ya hemos señalado al inicio, asumir institucionalmente la alfabetización académica supone afrontar importantes desafíos. En este sentido, Carlino (2013) señala aspectos cruciales para quienes se comprometen con este ideario: “saben que se trata de un proyecto a largo plazo y que implica un profundo cambio cultural”. Esta autora propone que deberían darse, al menos, tres transformaciones previas a la implementación de un programa de este tipo: 1) los profesores y autoridades institucionales deben considerar que no se puede aprender una materia a menos que se lea y escriba acerca de ella; 2) las formas de leer y escribir no son iguales en todas las disciplinas, y esto debe ser enseñado, y 3) los profesores de las distintas materias deben contar con la ayuda de otros docentes, especialistas en la enseñanza de la escritura. Por último, Carlino (2013) recalca que todo ello debe ser planificado y financiado por la institución universitaria (pp. 27-35).

Por su parte, Serrano (2014) formula tres acciones concretas que nos interesa destacar, pues complementan y refuerzan las previamente referidas: 1) es necesario iniciar la formación de los docentes de las diferentes facultades universitarias para que comprendan el valor de la escritura como herramienta de aprendizaje y desarrollo del pensamiento; 2) debemos incorporar, a la agenda política universitaria, acciones específicas que permitan obtener los recursos necesarios para que los programas de formación docente y de investigación promuevan la alfabetización académica, y 3) necesitamos promover, mediante diversos eventos académicos —simposios, foros, etc.—, el intercambio de experiencias sobre los modos de leer y escribir en las profesiones.

En definitiva, es nuestro deseo continuar las investigaciones que nos permitan consolidar la alfabetización académica en la UDEP a través de la creación de un espacio que estimule la reflexión y formación de sus principales actores sociales: los profesores y estudiantes.

## REFERENCIAS

- Ávila, N., González-Álvarez, P. y Peñalosa, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.
- Bazerman, C., Lile, J. Bethel, L., Chavkin, T., Fouquee, D. y Garufiset, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bliss, J., Monk, M. y Ogborn, J. (1983). *Qualitative Data Analysis for Educational Research*. Londres: Croom Helm.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13(1), 8-17.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1996). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 78-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martins, I. (2004). Sobre la escritura académica en América Latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (36), 96-108.
- Martins, I. (2012). El pensamiento del profesor sobre la escritura académica y profesional: un estudio de caso de la Escuela de Derecho de la Universidad Central de Venezuela. *Revista Legenda*, 16(15), 71-93.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education a Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Núñez, J. (2013). *La alfabetización académica: estudio comparado en el ámbito iberoamericano* (Tesis de doctorado en Educación). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. y Cisneros-Estupiñán, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471.
- Palou, J. (2011). La construcción de textos reflexivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 416, 63-67.
- Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-55.
- Serrano, S. (2010). Escritura académica en la Universidad de los Andes: reflexiones sobre las prácticas en desarrollo. *Legenda*, 14(1), 70-77.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- Serrano, S. y Mostacero, R. (2014). *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*. Mérida: Universidad de los Andes.
- 

**ISABEL MARÍA MARTINS VIEIRA** es licenciada en Letras por la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas) y doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Barcelona. También obtuvo el máster y diploma de Estudios Avanzados en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona. En la Universidad Simón Bolívar (Caracas, Venezuela) fue profesora y en la Universidad Central de Venezuela dictó cursos de formación lingüística en las facultades de Derecho e Ingeniería. Actualmente, es profesora en la facultad de Humanidades en la Universidad de Piura (UDEP, campus Piura, Perú). Como investigadora, sus publicaciones analizan el pensamiento del profesorado y de los estudiantes sobre la escritura académica y en las profesiones. Forma parte del equipo fundador y del consejo consultivo de la Academia UDEP 2020.

---

# **APRENDIZAJE SITUADO PARA FOMENTAR LA SENSIBILIDAD Y FAVORECER LA LITERACIDAD EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO SEMESTRE DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

ADRIANA CANALES GOERNE

## **INTRODUCCIÓN**

**L**os estudiantes que inician la carrera universitaria de Ciencias de la Comunicación se enfrentan a un sinfín de aprendizajes nuevos, entre ellos, los nuevos lenguajes verbales que leerán y aplicarán como parte de este nuevo acervo de conocimiento.

“Leer y escribir son herramientas de trabajo para muchos profesionales en las comunidades letradas en que vivimos” (Cassany, 2008, p. 69). Parfraseando a Cassany, se puede decir que *ser* un buen comunicólogo es también ser un buen lector y escritor de los textos propios de la disciplina. Con los textos específicos de comunicación, el alumno accede al conocimiento de su profesión, utilizando un lenguaje verbal, oral o escrito, que lo lleva a vocalizar y a escribir con terminología propia de su carrera.

Con base en la experiencia como docente que ha tenido la autora de este artículo y la preocupación por la falta del uso de un lenguaje disciplinar por parte de los estudiantes de las asignaturas que imparte, se cuestionó la manera de

fomentar en ellos el pensamiento crítico e indagar si realmente entienden cómo se lee y se escribe en las carreras de Diseño y de Comunicación. Esto la llevó a inscribirse, hace poco más de un año, en 2019, en el curso de Comunicación Oral y Escrita ofrecido a los docentes de la Universidad Iberoamericana, Campus Ciudad de México. Este curso constó de tres módulos, y fue en el módulo 1 cuando, por primera vez, escuchó el término de *literacidad disciplinar*. Pero ¿qué es y en dónde se inicia la literacidad disciplinar? De acuerdo con Cassany (2006):

La literacidad es entendida como la referencia a las prácticas letradas desde la concepción sociocultural, implicando el desarrollo de la competencia de criticidad para el análisis de los discursos, con el propósito de generar impacto tanto en el sujeto como en su contexto. (p. 58)

Es decir, la literacidad es la actividad indispensable que utiliza la lectura y la escritura para la formación de conocimiento y competencias en un estudiante. La lectura le proporciona los fundamentos con términos lingüísticos propios de la disciplina que le facilitan la comprensión y, posteriormente, esta terminología aprendida le permitirá realizar una escritura argumentada: “El lugar donde se inicia este aprendizaje es la universidad, aunque no siempre se desarrolle de manera formal, explícita y organizada y aunque no todos los docentes —ni los propios estudiantes— sean conscientes de ello” (Cassany, 2006, p. 69).

En este curso, impartido por la maestra Adriana Hernández en la Universidad Iberoamericana, Campus Ciudad de México, la autora de este escrito aprendió que leer consiste en “oralizar” la grafía, en devolver la voz a la letra callada. Asimismo, asimiló que leer también es la capacidad de decodificar y comprender desarrollando varias destrezas mentales o procesos cognitivos. Por lo tanto, reafirmó que leer no es una actividad mecánica, sino que conlleva el uso de significados (Hernández, 2019).

En su proceso de aprendizaje, confirmó lo que Cassany sustenta acerca de lo que es la escritura. Él la define como “un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad y sostiene que es la mejor manera de adueñarse de la información, analizándola para poderla transmitir” (Cassany, citado en Hernández, 2019).

De aquí surgió la necesidad de la autora de aplicar su reciente conocimiento haciendo uso consciente de la literacidad disciplinar. Ahora debía escoger qué materia de las que impartía podría ser donde pusiera en práctica este nuevo hallazgo de aprendizaje para su práctica docente.

Para el caso de estudio, se eligió la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad La Salle, Cuernavaca, con la materia de Teorías de la Significación, la cual se imparte en el segundo semestre. Se seleccionó el primer trabajo del ciclo escolar del periodo 2020-1 (enero-junio). El objetivo de aprendizaje de esta materia plantea que, al término del curso, el alumno será capaz de explicar los conceptos y los postulados principales de las diferentes teorías de la significación que le permitan reconocer su aplicación en el diseño, análisis, conceptualización y desarrollo de proyectos de comunicación.

Los conocimientos, habilidades y destrezas por desarrollar, de acuerdo con el objetivo, parten del propósito de promover el desarrollo del pensamiento crítico a través del conocimiento de las diferentes teorías, para lograr la habilidad de comunicación oral y escrita. Ésta permitirá que el alumno aplique la argumentación en cualquier tipo de comunicación.

Así surge el tema del proyecto de clase que se desarrollará: *Aprendizaje situado a partir de la fotografía de oficios dentro de la cultura mexicana*. Caso que se analizará para esta investigación.

A partir de las perspectivas explicativas del proyecto en cuestión, se pueden inquirir dos hipótesis. Una vinculada directamente con el proceso de enseñanza (en la docencia) y la otra enfocada a tratar de indagar el porqué de un fenómeno y escribir sobre él. Esta última se encuentra relacionada con el



proceso de aprendizaje (en el alumno). Es decir, ambas hipótesis son causales.

Para la hipótesis de este artículo, se pretende comprobar si la lectura y la escritura se conciben como “sistemas simbólicos enraizados en la práctica social, que no pueden desligarse de valores sociales y culturales, y no como habilidades descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación de símbolos gráficos” (Cassany, citado en Zavala, 2009, p. 349).

En el caso del aprendizaje, la hipótesis planteada busca encontrar lo siguiente: a la luz de la técnica de investigación en el ámbito de la observación y, en específico, del campo semiótico, es decir, el estudio de la cultura de signos en la comunicación, ¿puede una serie de fotografías tomadas por un autor determinado (alumno), en circunstancias sociales, culturales y políticas específicas, significar algo —informar y eventualmente conmover en el sentido estético— para lograr apropiarse de la experiencia y poder escribir sobre ella?

Los objetivos para cada una de las hipótesis planteadas son:

#### **Ámbito docencia-enseñanza:**

- Desarrollar de manera formal, explícita y organizada la literacidad disciplinar para favorecer el aprendizaje de los alumnos de segundo semestre de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad La Salle Cuernavaca 2020-1.

#### **Ámbito alumno-aprendizaje:**

- Facilitar la comprensión de los fundamentos propios de la disciplina a partir de una lectura de comunicación.
- Recoger y verificar información sobre el terreno mismo de los acontecimientos de oficios tradicionales en el zócalo o

centro de la ciudad, municipio o pueblo, haciendo pública la verdad percibida y concluyendo con un discurso escrito.

### **Ámbito proceso enseñanza-aprendizaje:**

- Demostrar cómo el aprendizaje situado permite que afloren sensaciones y emociones que motivan la escritura disciplinar.

### **METODOLOGÍA**

Un estudio fenomenológico requiere ser investigado para entender cuál es el significado, estructura y esencia del tema por explorar. Por ello, la siguiente investigación hará una recopilación de los datos para finalmente desarrollar una descripción compartida de la importancia de la experiencia.

Nuevamente, son dos perspectivas: la de la docente y la de los alumnos. Ambas explicarán, desde su propia visión, el cómo, dónde y por qué lo hicieron. Como herramienta de recolección de información, se parte de la observación. La maestra observa el fenómeno que se lleva a cabo en el aula y fuera de ella, lee y analiza el resultado; los alumnos inician el estudio fenomenológico en un contexto mediante el uso de la cámara fotográfica como técnica para captar el momento y después compartir su percepción de manera escrita.

Para dar inicio al proyecto, se planteó la metodología; se les indicó a los alumnos cuáles eran las estrategias, procedimientos y acciones que debían seguir, con el fin de llevar un orden para el proceso de aprendizaje. Todas las actividades estuvieron planificadas de manera consciente y reflexiva para facilitar el logro de los objetivos.

El proyecto denominado *Aprendizaje situado a partir de la fotografía de oficios dentro de la cultura mexicana* se dividió en tres fases:

1. Antecedentes
2. Aprendizaje situado
3. Escritura de tramas o textos discursivos

Cada fase tiene sus objetivos, estrategias, procedimientos, actividades específicas y resultados.

## **METODOLOGÍA DEL PROYECTO**

### Fase 1. Antecedentes

1. Lectura “Antes de la foto y después de la foto”. Realizar una breve reflexión de ésta. ¿Qué me dejó?

### Fase 2. Aprendizaje situado y fotografía

1. Formar equipos colaborativos de tres integrantes.
2. Salida a campo: observar el contexto y elegir un personaje que esté realizando su trabajo u oficio.
3. Llevar cámaras. De preferencia, evitar el celular.
4. Llevar a cabo la sesión fotográfica desde diferentes perspectivas, ángulos y visiones.
5. Elegir las cinco fotos que consideren que informan y conmueven.
6. Revelar las fotografías elegidas en blanco y negro, en formato 7 x 5.
7. Montar las fotos en sustratos rígidos de color negro.
8. Hacer una bitácora visual, la cual deberá estar acompañada de un escrito cuyo tema esté centrado en lo percibido del sujeto fotografiado y el conocimiento literal del oficio. Esto se acompañará de un análisis de los sistemas de la realidad.
9. Realizar una exposición verbal frente al grupo.

### Fase 3. Escritura de tramas

A partir de la experiencia de la toma fotográfica y el análisis de los códigos visuales obtenidos, realizarán un escrito de

dos cuartillas en letra Arial, a 11 puntos. Los escritos deben tener una introducción, un desarrollo y una conclusión. El trabajo debe ser en forma individual, es decir, cada uno de los integrantes del equipo desarrollará un texto o escrito diferente de acuerdo con los lineamientos que se enlistan a continuación:

Alumno 1: realizar un texto descriptivo. Es decir, describir el momento en el entorno a partir de los rasgos observados, así como las características del personaje y los rasgos simbólicos que le hayan resultado significativos. La forma de escribir debe ser muy objetiva y directa.

Alumno 2: realizar un texto narrativo. Es decir, narrar el ambiente, lugar, tiempo y personaje con elementos más subjetivos. La función del mensaje de comunicación debe cumplir una función más poética.

Alumno 3: realizar un texto argumentativo que responda a la pregunta: ¿puede una serie de fotografías, tomadas por un autor determinado, en circunstancias sociales, culturales y políticas específicas, significar algo, informar y eventualmente conmover en el sentido estético? El escrito debe fomentar un discernimiento, es decir, conocer, valorar y comparar a partir de lo que otros han hablado del tema.

## **DESARROLLO**

### Fase 1. Antecedentes del proyecto

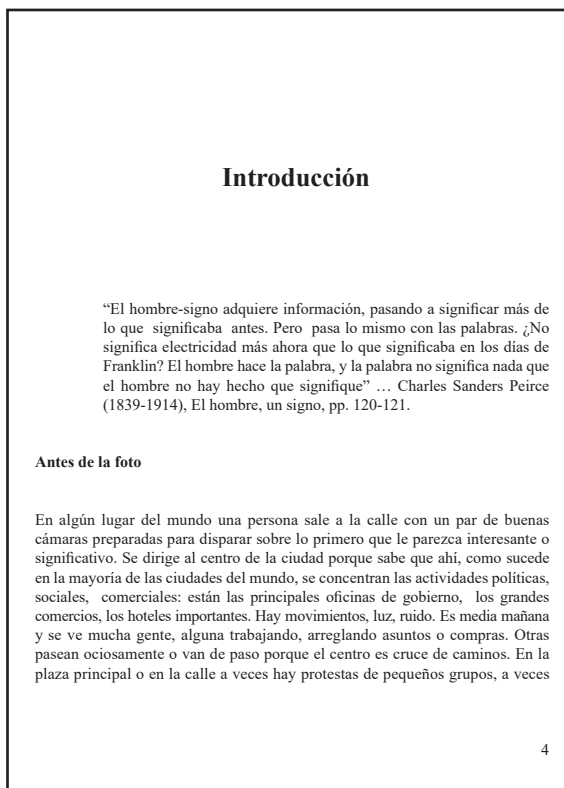
Objetivo específico: comprender críticamente la intención de la lectura disciplinar y la importancia de observar un contexto a partir de la toma fotográfica.

Para iniciar esta fase y tener un antecedente, se les dejó leer de manera individual una parte de la tesis de maestría en Comunicación de Josefina Romero Lombardini, denominada *Sentido, significado y conciencia* (2010). La parte elegida fue

la introducción (pp. 4-11), denominada “Antes de la foto y después de la foto”.

Se les comentó que al leer no basta con comprender lo que se dice, sino que se debe interpretar. Es decir, se debe valorar críticamente el texto, dándole un sentido real, pues leer implica tener respuestas después de llevar a cabo un discernimiento. La figura 1 muestra una página de la lectura como ejemplo.

**FIGURA 1. ANTES DE LA FOTO Y DESPUÉS DE LA FOTO**



Resultado Fase 1. Antecedentes, reflexión de un alumno, ¿qué me dejó esta lectura?

Un ejemplo de los resultados de la fase 1 es el siguiente:

[...] nos presenta que las imágenes tienen una denotación y una connotación. Es decir, las imágenes son instantáneas e informativas a la vez. Buscan un significado para uno mismo (fotógrafo) y éste debe ser compartido con el espectador, en el proceso de la documentación fotográfica. Además, el significado de las fotografías se complementa, con la forma de exponérselas al otro.

Este será el referente que tomaré para dirigirme junto con mis compañeras hacia lo que estamos visualmente buscando encontrar en alguno de los oficios cotidianos de nuestra ciudad. (Alumno: Óscar Elizondo)

El escrito anterior cumple con la literacidad académica a nivel de lectura, ya que el alumno atiende, entiende, valora, juzga y razona el texto; es decir, comprende el texto creando un discurso reflexivo a partir de las particularidades culturales de la disciplina, manejando una lingüística formal que le permite argumentar con fundamentos de la licenciatura en Comunicación.

## **FASE 2. APRENDIZAJE SITUADO Y FOTOGRAFÍA**

Objetivo: realizar una bitácora visual a partir de una serie de tomas fotográficas de una persona y su oficio, desde diferentes perspectivas, que conmuevan en el sentido estético.

Limitación:

1. Elegir el espacio-tiempo como un requerimiento obligatorio. Debe ser un lugar público como plaza central, mercado, salida del templo, parque público, entre otros. Preferentemente, en fin de semana, entre las 11 y las 18 horas.
2. Impresión de fotografías en formato 7" x 5" en blanco y negro.

María Eugenia Rojas, en su libro *La creatividad desde la perspectiva de la enseñanza del diseño*, modifica el término de situarse en el contexto denominándolo *aprendizaje situado*. Esta nueva forma de ver el aprendizaje se relaciona con la Teoría Social del Aprendizaje de Wegner, la cual

[...] adopta una perspectiva que coloca al aprendizaje en el contexto de la propia experiencia de participación de las personas. Lo considera una parte de la naturaleza humana, así como lo son comer y dormir, y parte del supuesto de que el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social. Cuestiona el concepto de aprendizaje al que tradicionalmente se le asocia con un salón de clases, un profesor, libros de texto y tareas, argumentando que en realidad el fenómeno de aprender forma parte de la participación del hombre en sus comunidades y organizaciones, siendo un aspecto integral de la vida cotidiana. (Wegner, citado en Rojas, 2007, p. 60)

La naturaleza actual de la enseñanza rompe los paradigmas tradicionales y fomenta el aprendizaje situado. Son muchos los nuevos retos de la educación: salir del aula, cambiar la manera de hacer la clase, desarrollar el uso de habilidades complejas y ubicar al alumno en contextos sociales específicos con situaciones definidas, lo cual favorece y hace más significativo el conocimiento.

El hecho de crear una bitácora de trabajo implica una habilidad compleja, pues cumple la función de recopilar anotaciones, bocetos o registros de datos importantes o de interés en el desarrollo de un proyecto. En este cuaderno se reportan los avances, opiniones y resultados preliminares de la asignación durante el evento. En ella se incluyen a detalle, entre otras cosas, observaciones, fotografías, ideas, datos y obstáculos durante el proceso de las actividades que se llevan a cabo en el trabajo escolar.

Bourdieu ubica la pertenencia de la bitácora visual en un campo —el del arte o, específicamente, en el ámbito de

las artes visuales, con la fotografía—, para definirla como “el conjunto de relaciones visuales objetivas que han unido al agente considerado [...] al conjunto de los demás agentes comprometidos en el mismo campo y, enfrentados al mismo espacio de posibilidades” (Bourdieu, 1997, p. 82).

El agente considerado es el personaje y su oficio, mientras que los agentes comprometidos en el mismo campo serían el fotógrafo, el lugar, la hora y el clima, entre otros.

### **LA TOMA FOTOGRÁFICA**

Pero, ¿cómo se empieza? Tomar, echar o hacer una fotografía es mucho más que apretar un botón. Es ir analizando cada uno de los momentos... mirar, observar, ver, imaginar, inventar y crear un escenario que capte algo más allá; es hacer *signo* de algo con una fuerte carga connotativa. Charles-Édouard Jeanneret-Gris, “Le Courbusier” (1887-1965), planteaba que para situarnos en un contexto de investigación debemos iniciar con el uso de los verbos antes citados.

Elaborar una imagen, utilizando los códigos fotográficos que el autor desea expresar, refleja sus propios sentimientos, ideas y preocupaciones sobre la situación observada. Éste es otro tipo de literacidad disciplinar en comunicación, la cual es conocida como *alfabetidad visual*, como la denomina Dondis (1973, pp. 21-25).

El *langue* o código fotográfico es suficientemente rico y flexible como para permitir al fotógrafo (alumno) expresarse a nivel estético y ético. El resultado de esta expresión es su *parole* o habla particular, su propio estilo visual (Romero, 2010). En el caso de este proyecto, es una “creatividad con reglas” impuestas por el docente que debe generar conmoción tanto en el sujeto como en su contexto.

A continuación, en la figura 2, se expone un ejemplo de la bitácora visual con la explicación y comentarios literales (paráfrasis) de los alumnos involucrados.



## FIGURA 2. EJEMPLO DE LA BITÁCORA VISUAL DE UN EQUIPO (1/6)

Datos significativos del contexto	<ul style="list-style-type: none"><li>• 12:30 horas</li><li>• Día lluvioso</li><li>• Después salió el sol</li><li>• Piso mojado</li><li>• Poca gente</li><li>• Árboles grandes</li><li>• Adultos de la tercera edad en su mayoría</li><li>• Nostalgia, alegría y esperanza</li></ul>
---	--

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo del equipo (Oscar Elizondo, Julieta Lara y Andrea Juárez).

## FIGURA 3. EJEMPLO DE LA BITÁCORA VISUAL DE UN EQUIPO (2/6)



El concepto de esta fotografía representa una mirada de anhelo, tranquilidad y espera en el entorno. Es una fotografía descriptiva que busca el impacto para transmitir al espectador algo.

Refleja el pensar sobre la acción de ser una vendedora de globos, con una mirada perdida hacia el infinito; describiendo el día a día de nuestro personaje.

Es un plano abierto, que nos muestra el espacio atmosférico en el cual se lleva a cabo la acción.

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo del equipo (Oscar Elizondo, Julieta Lara y Andrea Juárez).

## FIGURA 4. EJEMPLO DE LA BITÁCORA VISUAL DE UN EQUIPO (3/6)



Se puede percibir a una chica con una gran sonrisa de oreja a oreja, es una persona con muchas ilusiones por delante. En esta imagen se puede visualizar de pies a cabeza en un entorno amplio y muy concurrido. Se pueden observar luces y sombras, grandes contrastes. Esta persona suele ser alegría de muchos niños y verla con esa sonrisa se puede anhelar aún más.

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo del equipo (Oscar Elizondo, Julieta Lara y Andrea Juárez).

### FIGURA 5. EJEMPLO DE LA BITÁCORA VISUAL DE UN EQUIPO (4/6)



Nos muestra una mujer trabajadora, con una mirada de fe y un rostro feliz porque el clima está mejorando y así poder vender sus globos. Esta fotografía busca mostrar al espectador la importancia de tener fe en lo que deseas y aunque las cosas no salgan como esperas, muestres un rostro alegre.

Por medio de un plano cerrado podemos observar más su lenguaje kinésico en sus factores y gestos.

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo del equipo (Oscar Elizondo, Julieta Lara y Andrea Juárez).

### FIGURA 6. EJEMPLO DE LA BITÁCORA VISUAL DE UN EQUIPO (5/6)



Se muestra el aferramiento a su trabajo, ella a pesar del día lluvioso sigue firme y de pie con sus globos. La luz que cae sobre ella y sus globos nos da un significado de esperanza. Podemos observar una mujer trabajadora y fuerte, que a pesar del día lluvioso, ella sigue de pie trabajando.

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo del equipo (Oscar Elizondo, Julieta Lara y Andrea Juárez).

### FIGURA 7. EJEMPLO DE LA BITÁCORA VISUAL DE UN EQUIPO (6/6)



Atada a la labor cotidiana o a la esperanza de un nuevo comienzo, esta fotografía nos habla con detalles que conmueve a entender y percibir nuevos significados sobre la labor de un vendedor de globos. Mano y cuerdas con texturas, unidas logran un atrezo de no soltar los sueños, las esperanzas y la voluntad de seguir adelante. Contraste entre la delicadeza y fuerza de decisión de seguir adelante.

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo del equipo (Oscar Elizondo, Julieta Lara y Andrea Juárez).

Una vez realizado el “arte de la luz” —o sea, la fotografía— y haber plasmado toda la actividad que conlleva ésta en una

bitácora visual, toca a los alumnos escribir sus textos con las diferentes tramas de discurso.

### **FASE 3. TRAMAS DE ESCRITURA**

Todo texto se escribe con la intención de comunicar algo a alguien. Una finalidad del texto escrito es que debe permanecer en el tiempo e incluso lo puedan leer otras generaciones.

De acuerdo con las características estructurales del discurso, existen cuatro tipos de textos: narración, descripción, exposición y argumentación. Cada uno tiene un lenguaje específico y una estructura externa e interna particular (Club de Lectura y Redacción, 2017).

Cabe aclarar que los ejemplos de las diferentes tramas de la escritura que se presentan a continuación son extractos de los textos expuestos por los alumnos. Se decidió escoger un ejemplo de cada uno de los tipos de texto, excepto el de la trama expositiva, ya que ésta fue oral y se presentó luego de haber vivido la experiencia en una pequeña exposición dentro del aula de clase.

**FIGURA 8. NARRACIÓN, DESCRIPCIÓN, EXPOSICIÓN Y ARGUMENTACIÓN**

<b>NARRACIÓN</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a conocer un relato sobre un acontecimiento.</li> <li>• Intervienen personajes en un ambiente delimitado.</li> <li>• Emplear los verbos y sustantivos para conjuntar las acciones de la historia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintar con palabras un objeto, animal, persona, lugar o ambiente.</li> <li>• Observar los detalles.</li> <li>• Utilizar principalmente los adjetivos que sirven para dar los rasgos de una persona, cosa o lugar, señalar sus cualidades, resaltar sus actitudes, delimitar sus sentimientos, mostrar sus defectos, entre otros.</li> </ul>
<b>EXPOSICIÓN</b>	<b>ARGUMENTACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar de forma sistematizada la exposición por escrito de una investigación, la descripción de un invento, el significado de un concepto, el informe sobre una obra literaria, algún suceso o idea, etc.</li> <li>• El lenguaje suele ser directo y muy objetivo.</li> <li>• No puede emplearse el lenguaje connotativo o subjetivo, porque el mensaje va dirigido al intelecto del receptor.</li> <li>• Su intención comunicativa es informar, por lo que se manejan conceptos muy concretos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonar a partir de una idea central.</li> <li>• Exponer ciertas aseveraciones, lógicas o convincentes, que el autor tendrá que atender para sostenerlas.</li> <li>• Demostrar que tiene un nivel intelectual y cultural muy sólido.</li> <li>• Su intención comunicativa es tratar de convencer, persuadir e incitar al lector para que adopte una idea, cambie una opinión o simplemente mantenga el curso de acción.</li> <li>• Hacer un ensayo, artículos editoriales, especializados o de opinión que se publican con regularidad.</li> <li>• Demostrar qué tan bueno es el expositor para convencer a alguien, defender una tesis y sostenerla.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia con base en Club de Lectura y Redacción, 2017.

## A) TRAMA DESCRIPTIVA

### Ejemplo: Oficio de pajarero

#### “Los pajaritos de la suerte”

“[...] un señor de estatura baja y tez morena, pero más oscura por estar tanto tiempo bajo el sol, traía puesta una camisa blanca y unos pantalones de vestir color gris. Llevaba en la cabeza un sombrero de color hueso para protegerse un poco de los potentes rayos del sol de esa mañana. Frente a él tenía una pequeña jaula con un pajarito...”

Equipo: Camila Gama, Adrián Castro y Valeria Enríquez

## Aciertos

- Pintan con palabras a una persona.
- Observan los detalles.
- Utilizan adjetivos que sirven para dar rasgos de la persona, al señalar sus cualidades, resaltar sus actitudes y mostrar sus defectos.

## B) TRAMA NARRATIVA

### Ejemplo: Oficio de bolero

“Casi una hora y media después de dar vueltas por este pintoresco lugar de la ciudad, este grupo de estudiantes siguió en busca de un bolero y sin dejar como opción el darse por vencidos, ¡por fin dieron con uno! Uno que sí se dejara plasmar cuán grande es el amor por llevar de comer a sus hogares después de haber realizado una buena boleada. La sonrisa en el rostro de este personaje llamado Fausto González, nos dejó en claro que era un sí rotundo. Aunado a esto, mientras otros integrantes del equipo tomaban fotos, hacían el ‘*shooting*’, el señor sin dejar de trabajar, nos comenzó a contar un par de historias en donde

## Aciertos

- Da a conocer un relato sobre un acontecimiento, desde el oficio deseado hasta las problemáticas que tuvieron para llegar al éxito.
- Interviene un personaje principal, el bolero.
- Emplea verbos y sustantivos para conjuntar las acciones de la historia.

narraba que desde muy pequeño realiza ese oficio, puesto que su padre también lo hacía, y a él le gustaba observar los zapatos elegantes que en ese entonces las personas le llevaban a su papá para que él ‘les diera vida’ nuevamente”.

Alumna: Sally Anahid Vill

### C) TRAMA ARGUMENTATIVA

#### Ejemplo: Oficio de pajarero “Los pajaritos de la suerte”

Título: “El hombre y su ave, como un reflejo de la *simbiosis*”

“...la clase de simbiosis, el ave (parte de la tradición de la adivinanza de la fortuna), vive en una jaula de 20 x 20 cm Comiendo a la vista de un ‘interesado’, donde como parte del engaño, se le da de comer alpiste mientras saca papeles de la caja, a la vez que el hombre, el parásito mayor (en el caso del análisis de la simbiosis), hace plática a los ‘interesados’ y cobra la cantidad de papelitos de la suerte sacados, \$50.00 por cada uno.

La cuestión recae en una crítica a la moralidad humana, una que tiende a justificarse por una posición proletaria del hombre. En otras palabras, que roce más la mundanidad, la lástima que produce la clase socioeconómica denotativamente baja del hombre”.

Alumno: Adrián Castro

#### Aciertos

- Inicia su discurso con un razonamiento a partir de una idea central.
- Expone ciertas aseveraciones con lógica y las hace convincentes.
- Demuestra tener un nivel intelectual y cultural sólido por la forma de expresarse.
- Su intención comunicativa trata de incitar al lector para que adopte una postura a favor o en contra de lo expuesto.

Plantear el conocimiento a partir del contexto, conocimiento situado, logra que el aprendizaje situado sensibilice y facilite la literacidad. De esta manera, se le dan al alumno herramientas para escribir y escribir bien. Esto se ve reflejado en el siguiente extracto de texto de una alumna:

[...] fue una experiencia muy agradable, ya que aparte de retratar ese momento y a esa persona, me reafirma mi elección de estudiar esta carrera. Tomar un momento para apreciar ese tipo de pequeños detalles, creo que nos abre muchas oportunidades y nos hace apreciar la vida de otras formas. También en este trabajo pudimos valorar ciertas costumbres mexicanas, que en otros países no encuentras, como es este tipo de oficio, un claro ejemplo de la cultura mexicana y como nosotros le damos significado. Es gratificante saber que aún existe gente honesta, que se dedica a trabajos que hacen felices a la gente.

(Alumna: Julia Boldó)

El contexto que *leyeron* los alumnos es la plaza municipal, con sus condiciones particulares, en la cual tuvieron lugar personas y eventos. Éste fue el escenario que reunió lo temporal, lo histórico, lo cultural y lo estético, para remarcar la importancia que tiene una persona y su oficio.

Este contexto fue también el lugar que sirvió como escenario para tener una aproximación motivadora para analizar, permitiéndole al alumno dialogar de una manera distinta en una situación determinada. Se trató no sólo de una lectura externa de la situación, sino también de una lectura introspectiva vivencial del perceptor. De esta manera, se demostró cómo afloran sensaciones y emociones después de lo percibido, lo que amplía la motivación para la escritura y reafirma la importancia de saber comunicar en la disciplina.

El ejercicio tuvo una perspectiva más etnográfica y se pudieron destacar factores contextuales como son el papel del

personaje en cuestión, el del fotógrafo y el del lugar de la toma, para involucrar una serie de códigos que permitieron hacer más sencillo el arte de la escritura.

El hecho de haber puesto en práctica la habilidad lectora y la destreza de la escritura para aplicarla en convenciones culturales propias de la licenciatura de Comunicación permitió que la literacidad se volviera más personal, significativa y única.

Además, se demostró que solicitarles a los alumnos un discurso con un predominio descriptivo-narrativo ocasionó que el discurso argumentativo se viera fortalecido por los escritos de los textos anteriores.

Por lo tanto, se puede afirmar que el maestro que aplica la literacidad de manera formal, explícita y organizada para favorecer el aprendizaje de los alumnos se convierte en guía para lograr una mayor comprensión y facilitar la producción de textos propios de una disciplina, en este caso de Ciencias de la Comunicación.

## REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Alfaguara.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, (5), 69-82. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/322602488\\_LEER\\_Y\\_ESCRIBIR\\_EN\\_LA\\_UNIVERSIDAD\\_HACIA\\_LA\\_LECTURA\\_Y\\_LA\\_ESCRITURA\\_CRITICA\\_DE\\_GENEROS\\_CIENTIFICOS](https://www.researchgate.net/publication/322602488_LEER_Y_ESCRIBIR_EN_LA_UNIVERSIDAD_HACIA_LA_LECTURA_Y_LA_ESCRITURA_CRITICA_DE_GENEROS_CIENTIFICOS).
- Dondis, D. A. (1973). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hernández, A. (2019). *Nombre del curso CORCHETE Curso CIERRO CORCHETE*. México: Universidad Iberoamericana.



- Club de Lectura y Redacción (2017). Narración, descripción, exposición y argumentación. *Club de Lectura y Redacción* (blog). Recuperado de <http://leerculturiza.blogspot.com/2017/05/34-narracion-descripcion-exposicion.html>.
- Rojas, M. E. (2007). *La creatividad desde la perspectiva de la enseñanza del diseño*. México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/713>.
- Romero, J. (2010). *Sentido, significado y conciencia* (tesis de maestría en Comunicación). México: Universidad Iberoamericana.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 11, 49-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>.

---

**ADRIANA CANALES GOERNE** es licenciada en Diseño Gráfico por la Universidad Iberoamericana y maestra en Comunicación Empresarial por parte de la Universidad Latinoamericana. Desde 1989 ha sido catedrática de asignatura en diversas instituciones educativas a nivel licenciatura y posgrado —Universidad Iberoamericana, Universidad Intercontinental, Universidad del Valle de México, Campus Cuernavaca, y Universidad La Salle, Cuernavaca—, donde ha impartido materias afines a su formación profesional. Se desarrolla como Diseñadora Estratega en Comunicación Organizacional en forma independiente. Trabaja la gestión integral de proyectos de diseño de mediana y gran complejidad en diversas instituciones (planificación estratégica, articulación en el espacio organizacional, cuestiones de marca, así como imagen e identidad).

---

# **DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD IZTAPALAPA: ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES FRENTE A LA ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR**

ADRIANA MARÍA HERNÁNDEZ SANDOVAL

**D**esde su fundación, las instituciones de educación superior (IES) han sido entidades de gran importancia social, no sólo por la producción de profesionales en una disciplina, sino, principalmente, por la formación de ciudadanos. En este sentido, las habilidades comunicativas —hablar, escuchar, leer y escribir— deberían hallarse en el primer lugar de las prioridades de la educación universitaria, pues con ellas resulta más fácil la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento crítico en los estudiantes. Los principales agentes proveedores de la educación —los docentes— representan uno de los pilares que permiten cumplir con esa labor llamada *alfabetización disciplinar* para adquirir literacidad.

Debido a que la alfabetización disciplinar incluye la enseñanza de la lectura y escritura de textos disciplinares, quién mejor para enseñarlo que los propios docentes de cada disciplina. A pesar de que la necesidad de enseñanza en los estudiantes universitarios resulte patente desde los exámenes de admisión —la lectura de las instrucciones es causa de

confusiones y errores en las respuestas— hasta la producción de tesis o trabajos terminales, los docentes universitarios no acaban por concebir que uno de sus cometidos esenciales consiste en enseñar a leer y a escribir textos disciplinarios a los estudiantes.

Es innegable que cualquier apoyo a los estudiantes en el ámbito de la literacidad —es decir, la lectura y la escritura— apoyará con éxito su carrera académica de manera general. Esto es importante debido a que, cuando se enfrentan directamente a textos de su ámbito disciplinar, se frustran y, muchas veces, abandonan sus estudios porque no saben cómo lidiar con ellos. Los docentes sufren esa misma frustración, pues esperan que los estudiantes comprendan textos que nunca en su vida académica han leído.

En este artículo se presentan los resultados de un trabajo de investigación realizado con docentes de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), cuya intención fue conocer qué piensan los docentes sobre este importante tema, es decir, si perciben o no que su labor es alfabetizar en sus disciplinas y si se sienten compelidos a ello. Una de las premisas que iniciaron esa pesquisa implica que la formación de los docentes para la alfabetización disciplinar podría cubrir de forma significativa la necesidad de los estudiantes por aprender la lectura y escritura disciplinares.

Primero se exponen algunos datos históricos sobre la UAM, con la finalidad de ubicarla dentro del entorno educativo. Esta universidad pública se fundó en 1974, como una opción para la juventud de ese momento. Después de los movimientos estudiantiles, el presidente Luis Echeverría solicitó un estudio sobre la demanda de educación del nivel medio superior y superior a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), así como propuestas viables que permitiesen hallar una solución. De modo que una de las propuestas fue la creación de una nueva IES. Los requisitos por cumplir fueron: 1) sus campus (llamados *unidades*) deberían encontrarse en zonas de la Ciudad de México con escasez de

oferta educativa y, sobre todo, una población identificada con recursos económicos insuficientes; 2) reducir los calendarios escolares, por ello, el modelo se pensó trimestral —12 semanas intensivas— en vez de los tradicionales semestres.

El proyecto se aprobó en mayo de 1973; en diciembre del mismo año, se ratificó la Ley Orgánica:

La primera en fundarse fue la Unidad Iztapalapa, la segunda Azcapotzalco y la tercera, en Coapa, nombrada Xochimilco. Años más tarde, incluida en el proyecto original, se fundó Cuajimalpa en 2005 y luego en 2009, Lerma. Actualmente la UAM cuenta con más de 50 mil alumnos en sus cinco unidades (UAM, 2015, p. 98).

La UAM, en sus cinco unidades, sitúa entre sus objetivos primordiales la alfabetización disciplinar. Por ello, al igual que el grueso de las universidades, lleva a cabo abundantes labores de apoyo para que estudiantes y —si bien en menor medida— docentes logren desarrollar habilidades escriturales.

A pesar de que en 2001 existió una propuesta técnica con un programa para trabajar las competencias comunicativas en los estudiantes de licenciatura, la cual involucraba a tres grupos de académicos —unos expertos en la competencia, otros responsables de la ejecución del programa y, finalmente, algunos asociados con él—, ésta nunca vio la luz; sin embargo, aquí se retoman ideas importantes que servirán como reflexión.

El *Programa de desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de la licenciatura de la UAM*, elaborado por docentes de las tres unidades existentes hasta 2000, así como por asesores de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, elaboró un documento que presentaba el diseño de estrategias para mejorar las habilidades de comunicación —expresión oral y escrita—. Éste dice: “es expresión de la UAM en su conjunto explicar que la Universidad no debe ofrecer información

solamente sino práctica en el pensamiento, ‘en el ejercicio de lenguajes específicos’” (UAM, 2003, p. 322).

También afirma que los estudiantes universitarios “deben enfrentar una serie de actividades comunicativas que pueden no haber realizado en su experiencia antecedente o que, si acaso lo han hecho, pueden no haber llegado a manejarlas de manera satisfactoria y cabal” (UAM, 2003, p. 329). Es decir, tenían muy claro el panorama.

Para 2001, el Colegio Académico —órgano rector de la UAM— determinó cuáles serían las *Políticas Operacionales de Docencia* (POD). Con ello, buscaba establecer nuevas maneras de trabajar los planes de estudio y la labor docente, principalmente en lo relacionado con los estudiantes. En la Unidad Iztapalapa se establecieron las *Políticas Operativas de Docencia*, una derivación de la anterior. Dentro del enfoque pedagógico se afirmaba: “la formación de profesionales implica el desarrollo de un conjunto de habilidades básicas relativas a la expresión oral y escrita, al manejo de lenguajes formales y de lenguas extranjeras” (UAM, 2003, p. 1).

Este otro acercamiento lleva ya casi veinte años, y no se ha observado gran mejoría en los estudiantes. En 2011, un grupo de docentes aplicó el Examen de Habilidades Lingüísticas a diversas IES, entre ellas la UAM. Los resultados obtenidos son desalentadores. Por ejemplo, se constató que 65 por ciento de los estudiantes no poseen una conciencia lingüística que apoye su lectura y escritura (González, 2014). De esta manera, se observa que la exigencia continúa; por tanto, sería necesario empezar a buscar otros frentes que nos permitan atajar el problema.

En tres unidades —Xochimilco, Azcapotzalco e Iztapalapa— se imparten unidades de enseñanza-aprendizaje (UEA) que buscan desarrollar algunas habilidades lectoescriturales en los estudiantes. En las dos primeras se encuentran al inicio de las licenciaturas; se imparten sólo a los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades.

La Unidad Cuajimalpa (UAM-C) posee un programa mucho más trabajado. En los mapas curriculares de las licenciaturas de la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño incluyeron la UEA “Literacidad académica”, cuyo objetivo consiste en “que el alumno sea capaz de expresar sus ideas, reflexiones y argumentos de manera oral y escrita con confianza, corrección y fluidez” (Hernández, 2016, p. 2). Incluso, Gregorio Hernández Zamora publicó un libro de texto para apoyar la UEA editado por la UAM-C: *Literacidad académica*. Actualmente imparten talleres a lo largo del trimestre y se encuentran conformando un centro de escritura.

El desarrollo de competencias de lectura y escritura en la universidad implica prácticas vinculadas con las culturas institucionales y las concepciones compartidas por sus miembros, no siempre de modo explícito. Al mismo tiempo, pone en tensión aspectos de la didáctica universitaria respecto a la forma de llevar adelante esas prácticas y a quién debe responsabilizarse de ello. (Urús, 2018, p. 8)

Todavía no se han estudiado los resultados de la UEA y los talleres en los estudiantes; sin embargo, si se toman en cuenta posturas como la de Carlino (2013), quien ha demostrado con suficientes investigaciones la necesidad del estudiante de aprender a leer y a escribir en sus disciplinas —o, como ella le llama, “lectura y escritura en contexto”— y la de Parodi (2014), cuando afirma que alfabetizar *in situ* asegura con mayor eficacia la adquisición de las competencias comunicativas de nivel universitario y especialmente las necesarias para cada disciplina, se podría saber por descontado que no se está tomando el acercamiento institucional necesario para resolver el problema de literacidad en los estudiantes.

Azcapotzalco es la única de las cinco unidades que ha desarrollado una plataforma para la profesionalización de sus

docentes y trabajado, precisamente, la alfabetización disciplinar. El Programa de Formación Docente<sup>1</sup> nació como una petición de los mismos profesores; ahí se imparten, de manera presencial y remota, talleres para apoyar la enseñanza. Los planes de estudio en Azcapotzalco también incluyen una UEA que busca apoyar la comprensión lectora y la escritura de los estudiantes, aunque ésta no posee ningún enfoque disciplinar.

En Iztapalapa, las UEA Técnicas de Lectura y Redacción y Prácticas de Lectura y Redacción aparecen dentro de algunos mapas curriculares como una manera de insertar a los estudiantes en la alfabetización académica universitaria. También se imparten talleres de lectura y redacción extracurriculares, coordinados por quien escribe, cuya finalidad es apoyar a los estudiantes con sus lecturas, tareas y trabajos en las asignaturas de sus licenciaturas. Este proyecto se ideó para funcionar como un semillero: los estudiantes del seminario de Didáctica de la Literatura se forman como docentes, cumplen con su servicio social y, al mismo tiempo, apoyan a sus compañeros en la comprensión lectora y la redacción.

Finalmente, algunas licenciaturas de la Unidad, preocupadas por el problema —Sociología, por ejemplo—, han utilizado el descanso intertrimestral de verano para continuar preparando a los estudiantes en asuntos de literacidad. La División de Ciencias Básicas e Ingeniería incluye un trimestre cero en todas sus licenciaturas para apoyar a los estudiantes que no se encuentren preparados de manera suficiente. Sin embargo, como se explicó líneas atrás, en ninguno de los casos el enfoque de todos estos esfuerzos es disciplinar.

En Iztapalapa también se llevó a cabo un estudio —quien escribe y otros dos colegas, José Luis Córdova Frunz y César Hernández Cerrito en 2020— con la finalidad de distinguir las habilidades lectoescritoras de los estudiantes de diversas

1 Cfr. <https://www.azc.uam.mx/coord-docencia/formacion>.

licenciaturas. Aplicamos una encuesta desde una plataforma de la UAM-I que aporta Virtuami. En ese estudio se llegó a conclusiones y propuestas como la necesidad de que el docente asuma la enseñanza de la literacidad disciplinar y se proponga a la lectura disciplinar como vía insustituible de formación de capacidades críticas; es decir, debido a que los estudiantes llegan a la universidad con la literacidad del nivel medio superior, es trabajo del docente universitario ayudarlos a conseguir habilidades universitarias (Hernández-Sandoval, Córdova y Hernández-Cerrito, 2020).

## **REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES EN LA UAM-I**

La investigación que aquí se presenta tuvo como objeto de estudio dilucidar, entre muchos factores, qué piensan los docentes sobre alfabetizar a los estudiantes en sus disciplinas y por qué no asumen ese compromiso. La indagación se efectuó a partir de la aplicación de una encuesta dirigida a extraer las representaciones mentales de su práctica docente con respecto a la alfabetización disciplinar.

Se partió de una observación empírica generalizada entre los docentes: la negativa para intervenir en la enseñanza de la lectura y la escritura porque, para ellos, el problema está en niveles anteriores y pertenece solamente a los alumnos que llegan mal preparados a la universidad. De esa manera, no se sienten compelidos a alfabetizar en sus disciplinas si no pertenecen a ámbitos que trabajan con el lenguaje, como Letras o Lingüística; y si pertenecen, explican que están en nivel universitario para enseñar contenidos más importantes. Obviamente, tampoco reconocen que necesitan formarse como docentes para cumplir con el compromiso.

Los docentes universitarios (DU) diferencian sus prácticas disciplinares (profesionales) de las prácticas docentes. Además, muy pocas licenciaturas incluyen algún tipo de formación



docente en su disciplina al interior del currículo. Por ello, desde la universidad se hace la diferenciación entre quien posee el conocimiento disciplinar y un docente, sin tomar en cuenta que, al aprender a propiciar el aprendizaje en otro, se adquieren conocimientos y habilidades de la propia disciplina.

Asimismo, estos docentes desarrollan acciones que reproducen las prácticas disciplinares, pero no logran producir experiencias de aprendizaje en sus estudiantes para la adquisición del conocimiento de su disciplina o para desarrollar las habilidades necesarias en ésta, como las competencias comunicativas de las prácticas letradas —leer y escribir—. Están acostumbrados a la enseñanza sólo de los conocimientos disciplinares; sin embargo, los estudiantes necesitan aprender a comprender discursos especializados, esto es, desarrollar habilidades complejas de lectura, géneros discursivos y comportamiento comunicativo específico de cada área del conocimiento.

De esta manera, los *DU* se encuentran con dificultades para enseñar sus disciplinas debido a que, primero, no están formados en el campo didáctico y, por ende, carecen de competencias docentes; segundo, sus estudiantes no poseen competencias para la comprensión profunda de lecturas especializadas, ni para la escritura de textos específicos, y, tercero, los docentes no pueden cumplir con el requerimiento de alfabetizar a los estudiantes universitarios. Se observa, entonces, que la deficiente literacidad disciplinar deriva en un empobrecimiento del aprendizaje de la propia disciplina.

Por tanto, resulta importante conocer las prácticas docentes que puedan mostrar un panorama de la situación. Describir esas prácticas lleva, en primera instancia, a descifrar el pensamiento del docente a partir de sus representaciones sociales en torno a la alfabetización disciplinar. La comprensión de la verdadera dificultad puede llevar a plantear nuevas alternativas que aseguren el éxito de los estudiantes. En la encuesta se les pidió expresar palabras asociadas con una idea específica y, posteriormente,

elaborar un pequeño texto que lo explicara. Examinar sus ideas manifestadas en palabras y discurso, sistematizarlas y analizarlas, llevó al conocimiento de sus propósitos, voluntades, decisiones e incluso desconocimientos con respecto de la alfabetización disciplinar. Los hallazgos servirán para mostrar la necesidad de profesionalización docente en la UAM-I, así como en otras universidades.

## **REPRESENTACIONES MENTALES DE LOS DOCENTES**

### **DE LA UAM-I**

Este estudio de corte cualitativo se basó en una encuesta realizada a 55 docentes de las tres divisiones de la Unidad Iztapalapa: Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS) y Ciencias Sociales y Humanidades (CSH). La muestra fue por conveniencia —y, en algunos casos, de juicio—. Se repartió la encuesta impresa entre diversos profesores. Mientras algunos se negaron a participar, otros accedieron cordialmente. Aunque la huelga de 2019 interrumpió el levantamiento de encuestas, se logró extraer información relevante.

Entre los datos demográficos se puede mostrar que, de los 55 docentes —14 de CBI, 31 de CSH y 10 de CBS—, 19 fueron mujeres y 32 hombres —4 no contestaron—. El promedio de edad fue de 52.7 años. Las disciplinas de los docentes encuestados se muestran en la tabla 1.

Se preguntó el grado académico como referencia y se encontró que 32 cuentan con doctorado; 10, con maestría, y 1, con licenciatura. Por otro lado, se encontró que 31 no poseían formación docente; 43 se interesaban por temas de docencia y sólo 12 contestaron negativamente. Uno de los supuestos de esta investigación se refería a que la falta de formación en ámbitos de alfabetización disciplinar —enseñar a leer y escribir en su disciplina— era una de las causas de la baja literacidad de los estudiantes.

**TABLA 1. DISCIPLINAS DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS**

CBI	CSH	CBS
Computación	Administración	Biología
Ingeniería Eléctrica	Antropología	Biotecnología
Ingeniería	Ciencias Sociales	Ciencias Biológicas
Matemáticas	Economía	Ing. Biomédica
Matemáticas	Filosofía	Zoología
Química	Filosofía de las Ciencias Sociales Geohumana Historia Letras Hispánicas Psicología Social Sociología	

Fuente: elaboración propia.

Se utilizaron 5 frases para disparar las asociaciones: “enseñar a leer en la universidad”, “enseñar a escribir en la universidad”, “enseñar a comprender textos universitarios”, “enseñar a exponer” y “enseñar a pensar”. Se pidió que escribieran entre 2 y 5 palabras asociadas directamente con esas frases; después, debían jerarquizarlas, y, finalmente, escribir un texto breve sobre la relación con la asociación.

El análisis se basó en la técnica de las redes semánticas para extraer las representaciones sociales. Las redes semánticas son formas de aproximarse al significado. Como se explicó anteriormente, las representaciones necesitan las redes para extraer significados de manera indirecta. Recuperan, además, un conjunto de palabras a partir del proceso reconstructivo de la memoria obtenido a través de vínculos asociativos, así como por la naturaleza de los procesos de memoria (Figuroa, González y Solís, 1981, citados en Zermeño, 2005). Esto significa que

muchos de los procesos mentales se conocen cuando se expresan en palabras. Para Chomsky (1992), existe una relación muy cercana entre el lenguaje, el pensamiento, la percepción y el aprendizaje.

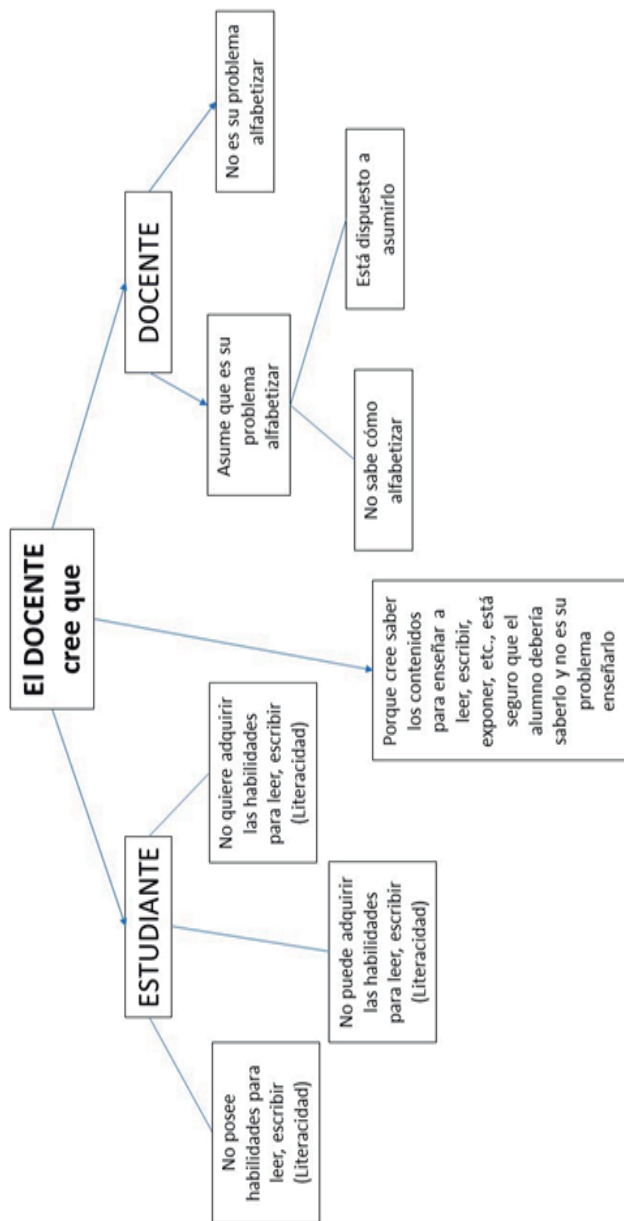
De esta manera, creencias, opiniones, expectativas, hipótesis, teorías y esquemas se consideran parte de las estructuras cognitivas que suelen emplearse en la vida cotidiana y su interpretación se traduce en acciones.

Para conocer la estructura, el funcionamiento, las articulaciones y el juego dentro de las prácticas docentes, resulta necesario investigar de manera indirecta. En este caso, se utilizó la interpretación de las representaciones sociales, pues son resultado del interaccionismo simbólico (Blumer, 1982): “La comprensión de los mecanismos de intervención de las representaciones en las prácticas sociales supone, por tanto, que la organización interna de la representación sea conocida” (Abric, 2001, p. 4).

En la encuesta no sólo se tomaron en cuenta las redes semánticas, sino también su relación con el discurso que expresaron como explicación. Esto es lo que Moscovici (1961) llama *representaciones sociales*, un complejo mundo de creencias y de actitudes construido por una persona. Por ello se establecieron categorías de análisis a partir de la metodología que establecen Blumer (1982) y Abric (2001).

Para decidir las categorías de análisis, se estableció una relación con las palabras definidoras y el discurso de los docentes. Éstos reflejaron, principalmente, sus opiniones con respecto a los alumnos y su labor para enseñar en la universidad en general, además de sus posturas frente a la enseñanza en la universidad. Así, en las respuestas se observan tres posturas, como se muestra en la figura 1.

FIGURA 1. CREENCIAS DEL DOCENTE



Fuente: elaboración propia.

Las tres dimensiones de las representaciones sociales explicadas por Blumer (1982) —información (qué se sabe, cuáles son las fuentes), actitud (una toma de posición positiva o negativa) y campo de representación (la imagen que se construye)— sirvieron como base para conformar las derivadas de las respuestas de los docentes:

*Categoría 1.* El docente se observa entusiasta por la alfabetización académica, mira a su alumno como un ente educable; por tanto, podemos decir que *mira a un estudiante*, en términos del constructivismo que establece la diferencia de concepciones entre estudiante y alumno.

*Categoría 2.* El docente se observa fuera del compromiso de alfabetizar, incluso cree que su alumno no es educable; de manera que *mira a un alumno*.

*Categoría 3.* El docente, muy seguro de sus saberes, no contesta qué piensa sobre “Enseñar a leer” o escribir; explica en qué consiste la lectura o la escritura e incluso explica conceptos. De esta manera, la tercera categoría fue designada: *el docente NO mira al alumno*.

Se enfatiza la diferencia entre *alumno* y *estudiante* en las categorías, ya que, dentro del marco constructivista en donde se inserta esta investigación, no se denomina *alumno*. Como la palabra lo dice, el docente *ilumina* con sus conocimientos; mientras que un estudiante *construye*, a partir de su aprendizaje, sus propios conocimientos.

Las representaciones sociales —ideas generadas por el docente— que se pudieron extraer reflejan su necesidad por evidenciar su conocimiento sobre el tema, es decir, se esfuerzan por expresar de manera precisa la definición de *leer*, *escribir*, *comprender* los textos, *exponer* e, incluso, *pensar* en la universidad. Esto a pesar de que la frase disparadora fuera ENSEÑAR A LEER

O ENSEÑAR A ESCRIBIR, no si sabían los contenidos. En un porcentaje muy alto (80-60%),<sup>2</sup> incluye palabras para precisar el concepto y no la enseñanza. Por ejemplo, en el caso de “Enseñar a leer”, expresan:

Análisis/Analizar/Ortografía/Redacción/Puntuación/Leer/  
Lectura/Libros/

Articular/Criticar/Asociación/Relacionar/Conceptos/  
Interpretación/

La interpretación que se consideró más cercana fue que el docente se sigue moviendo dentro del sentido común porque no domina el tema de la enseñanza; sin embargo, no se puede permitir desconocerlo en su operación. De manera que, para estos docentes, leer y escribir en la universidad son temas relevantes porque se conocen, pero no necesariamente se practican y obviamente no se enseñan. En otras palabras, la postura del docente se concreta en: “sé los contenidos y lo expreso”.

Por otro lado, un porcentaje menor (15-8%) incluye palabras y un discurso que indican su compromiso con la alfabetización académica. Se encontraron palabras recurrentes como *necesario*, *necesidad*, *reto*, pero están conscientes de que implica *formación* para los estudiantes y que ellos son el *apoyo*, *ayuda* y la *guía*; incluso admiten palabras como *diversión*, *divertido*, *empatía* y *libertad*, las cuales, en su relación con el discurso, explican:

Empatía de ponernos en el lugar del otro nos permite conocer emociones y comunicarnos; sirve de sostén a otro; respetar opiniones, ideas, actitudes de las demás personas aunque no

2 Se incluye un rango porque se toman en cuenta las cinco frases utilizadas como conjunto.

coincidan con las palabras; convertirse en lector autónomo; la lectura es el camino hacia el conocimiento y la libertad. (Biología, 59 años)

La postura, entonces, se describe como la de un docente comprometido que no necesariamente sabe alfabetizar, pero que se preocupa por la situación de los estudiantes y, sobre todo, por aprender a realizar esa labor. Se encontraron respuestas como “Enséñeme, quiero aprender” (Sociología, 60 años), las cuales revelan el entusiasmo del docente sin importar su edad.

Finalmente, el tercer grupo de docentes prefiere estar fuera del compromiso de la alfabetización. Para ellos, la tarea de enseñar a leer o a escribir no les corresponde a todos los profesores universitarios e, incluso, expresan que los alumnos no deberían llegar a la universidad con esas deficiencias. Por tanto, la postura es muy clara: “no nos interesa participar en la alfabetización de los alumnos”.

En el rubro “Enseñar a escribir” expresan palabras como:

No debería ser/No me corresponde/Deficiencia/Principal problema/Arduo/Kafkiano/Desesperante/Exhaustivo/Labor complicada/Cursos anteriores/Formación/Negligencia institucional/Escritura telegráfica/Copiar y pegar texto

Manifiestan su conciencia del problema, pero dentro del lugar común —“los alumnos no saben leer ni escribir”— expresan su distancia del asunto: no saben alfabetizar, tampoco les interesa e, incluso, indican que los alumnos son, en muchos casos, difíciles de enseñar:

No todos los estudiantes tienen capacidades para llegar a la universidad. (Geografía Humana, 45 años)

Fundamental para un desempeño cabal en la universidad. Los estudiantes deberían llegar ya con esa capacidad a la universidad/



Los propios estudiantes son ignorantes, apáticos o evasivos respecto a sus deficiencias en esta materia. (Zoología 60)

No creo que se pueda / sería difícilísimo / habría que saber hacerlo. (Historia, s/edad)

Este último grupo de docentes, a pesar de ser el menor en proporción con los otros dos, refleja la postura generalizada en muchas universidades. Se alimenta de discursos periodísticos, institucionales e incluso gubernamentales provenientes de estudios sesgados e informales que expresan enunciados como “En México no se lee” o “A los estudiantes no les gusta leer”. Según esta tesis, los docentes se encuentran en un lugar privilegiado para cumplir con la labor; sin embargo, sus representaciones sociales reflejan su indisposición: “Necesitas dedicarte a eso y no a la clase. Los alumnos no hacen caso” (Biología, 68 años). “No hay tiempo. No sabemos cómo. No debería ser” (Química, 60 años). “Déficit educativo. Otros no leen por irresponsables” (Geografía Humana, 33 años).

### **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Los resultados de esta investigación apuntan a un futuro en donde la observación de la docencia sea constante. Se transformará, no sólo la enseñanza, sino también el aprendizaje —principalmente el de competencias genéricas como las comunicativas: leer y escribir dentro de las disciplinas.

Las representaciones sociales de los docentes sobre la alfabetización disciplinar encontradas en el análisis de las encuestas se traducen en ideas muy acendradas entre los docentes. Por un lado, se sostiene que el alumno debe llegar a la universidad sabiendo leer y escribir; por otro, que es labor del docente acompañar al estudiante en su desarrollo de habilidades. Paradójicamente, no se leen muy convencidos de ser ellos quienes enseñen a leer y a escribir textos disciplinares.

Para que los docentes adviertan que su enseñanza traspasa los límites del conocimiento disciplinar expresado en las clases, es menester un cambio de perspectiva. Las representaciones sociales extraídas podrían ayudarles a observarse como alguno de los docentes presentados en las tres categorías: *docente que mira a un estudiante*, *docente que mira a un alumno* y *docente que NO mira al alumno*.

Un grupo de docentes universitarios expresa estar consciente de las deficiencias de sus estudiantes y tener la disposición para remediarlo, pero no sabe cómo; otro se observa orgulloso de saber los contenidos para ser un buen lector o redactar de manera correcta, pero mira al alumno como un ser que no puede ser enseñado; finalmente, el tercer grupo también se cree poseedor de todos los conocimientos para leer y escribir, pero al mismo tiempo expresa que no le corresponde enseñarlo.

A este respecto, sería importante observar que los estudiantes, cuando llegan a la universidad, nunca han leído textos especializados de su disciplina ni han escrito algún género indispensable en su área de especialización. De manera que pueden ingresar al nivel superior, pero con las competencias comunicativas necesarias para la educación media superior. Por lo tanto, debería ser el docente universitario quien le enseñe a comprender textos científicos, técnicos, teóricos, así como a llevar a cabo informes de laboratorio, ensayos críticos, diarios de campo o cualquier género disciplinar necesario para desarrollar habilidades en su ámbito profesional.

Los docentes universitarios representan un grupo, no necesariamente homogéneo, que reproduce los saberes, habilidades, comportamientos y conductas de su disciplina a través de su enseñanza. Las prácticas docentes, entonces, están unidas a la realidad del aula. En ella funcionan creencias, hábitos, valores, tanto el sentido común como la práctica de la teoría. Cuando el docente llega a entender que su práctica docente conlleva todo lo descrito arriba —y no sólo es una mera transmisión de conocimientos—, ello le permite profundizar

en el proceso de enseñanza en el aula y, por ende, configurar estudiantes autónomos, regulados, constructores de su propio conocimiento y competentes para desarrollar habilidades dentro de su disciplina.

La posibilidad de que los docentes cambien sus esquemas mentales para reconstruir su enseñanza depende de este tipo de investigaciones. En ellas se muestra que no sólo corresponde a una idea empírica el hecho de que la labor de los docentes es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. No se busca que sea un transmisor de conocimientos; se trata de que se asuma como un diseñador de ambientes de aprendizaje en donde la alfabetización disciplinar sea una de sus prioridades. La comprensión lectora de textos especializados se reconoce —según lo explican los teóricos de la lectura expuestos anteriormente— como el paso más importante en el aprendizaje universitario; la escritura dentro de las disciplinas, a su vez, conforma especialistas con éxito garantizado en su ámbito profesional.

Se podría continuar en la búsqueda para tomar decisiones sobre el camino que pueden asumir las políticas universitarias respecto a la profesionalización docente en las universidades. Por ejemplo, se puede exigir que los docentes incluyan en su práctica la alfabetización disciplinar, pues no toman en cuenta la complejidad de los textos que se leen en la universidad, además de que éstos pertenecen a un ámbito disciplinar específico y requieren habilidades especiales para su comprensión, interpretación y aplicación.

Entonces, uno de los pasos iniciales hacia esta utopía sería la profesionalización docente. Por un lado, podríamos esperar que nazca del compromiso de cada docente buscar su preparación para estos retos; por otro, que las instituciones también asuman la responsabilidad de proveer alternativas a los docentes para su propia profesionalización. Profesionalizarse para alfabetizar en sus disciplinas ya se realiza en muchas IES; sin embargo,

es necesario lograr que sean los docentes quienes adquieran conciencia de esa necesidad. En la UAM-I, como se observó en los resultados de la investigación, todavía existe un porcentaje considerable de docentes que desconocen la situación de sus estudiantes, se guían por el sentido común, ignoran o, incluso, desdeñan los recientes estudios sobre teoría de la lectura o literacidad.

## REFERENCIAS

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bombini, G. (2005). Una mirada transversal para pensar las relaciones entre lenguaje y escuela. *Revista Quaderns Digitals*. Recuperado: marzo de 2019, de <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>.
- Bombini, G. (2009). La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura. En E. Martos y T. Rösing (coords.), *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 431-444). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo Editora.
- Bombini, G. y Cuesta, C. (2006). Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En G. Fioriti (comp.), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* (pp. 53-77). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago: Ariel.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Gómez, L., Martínez, M. E., Pedraza, H. y Vélez, M. (2013). Prácticas de literacidad académica desde la perspectiva del docente universitario. En *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2401.pdf>.
- González, R. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de Educación Superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Hernández-Sandoval, A. M., Córdova Fronz, J. L. y Hernández-Cerrito, P. C. (2020). Estimación de las habilidades lectoescritoras en alumnos universitarios. Un replanteo de la problemática, *Pirandante*. Revista de Lengua y Literatura Hispanoamericana (6), s.p.
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa. Recuperado: mayo de 2018, de <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/155>.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A.W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edestein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco (eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación Superior*. Buenos Aires: Paidós.
- López Bonilla, G. (2015). Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. En E. M. Ramírez, *Tendencias de la lectura en la universidad*. México: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información-Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado: mayo de 2019, de [ru.iibi.unam.mx/.../1/tendencias\\_lectura\\_universidad.pdf](http://ru.iibi.unam.mx/.../1/tendencias_lectura_universidad.pdf).
- Martínez, E., Vélez, M., Kano, E. R. y Pedraza, H. (2015). Las creencias de los docentes universitarios. *Tendencias de lectura en la universidad*. En E. M. Ramírez, *Tendencias de la lectura en la universidad*. México: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información-Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado: mayo de 2018, de [http://iibi.unam.mx/publicaciones/292/06\\_tendencias\\_lectura\\_universidad\\_Ma.%20Eugenia%20Martinez%20Compean\\_Maricela%20Velez%20Espinosa.html](http://iibi.unam.mx/publicaciones/292/06_tendencias_lectura_universidad_Ma.%20Eugenia%20Martinez%20Compean_Maricela%20Velez%20Espinosa.html).
- Montes, M. y López, G. (ene./mar., 2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155): 162-178.
- Moscovici, S. (1961). *Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Anesa-Huemul. Recuperado: diciembre de 2018, de <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2016) (comp.). *Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G. (2011a). La teoría de la comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76): 145-167.

- Parodi, G. (2011b). *Saber leer*. Madrid: Aguilar/Instituto Cervantes.
- Parodi, G. (2012). *Alfabetización académica profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Ariel.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2003). *Políticas operativas de docencia de la unidad Iztapalapa*, aprobadas por el Consejo Académico en su sesión número 231, celebrada el 28 de enero de 2003. Recuperado: mayo de 2018, de [http://www2.izt.uam.mx/conacad/doc\\_relevantes/politicas/pol\\_operativas\\_docencia.pdf](http://www2.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/politicas/pol_operativas_docencia.pdf).
- Universidad Autónoma Metropolitana (2009). *Planeación Estratégica de la Unidad Iztapalapa*, aprobado por el consejo académico en la sesión 304, del 1 de abril de 2009. Recuperado: mayo de 2018, de [www.izt.uam.mx/conacad/doc\\_relevantes/PlanEst\\_IZT\\_CA\\_304.pdf](http://www.izt.uam.mx/conacad/doc_relevantes/PlanEst_IZT_CA_304.pdf).
- Universidad Autónoma Metropolitana (2010). *Políticas operacionales de docencia*. Recuperado: septiembre de 2016, de <http://cbi.izt.uam.mx/electrica/docs/POD.pdf>.
- Universidad Autónoma Metropolitana (2011). *Plan de desarrollo institucional 2011-2024*. Recuperado: mayo de 2018, de [http://www.UAM.mx/pdi/pdi/pdi\\_2011\\_2024/assets/downloads/PDI\\_20112024.pdf](http://www.UAM.mx/pdi/pdi/pdi_2011_2024/assets/downloads/PDI_20112024.pdf).
- Universidad Autónoma Metropolitana (2015). *Anuario estadístico 2015*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado: diciembre de 2016, de [http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2015/anuario\\_estadistico\\_UAM\\_2015.pdf](http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/anuarios/anuario2015/anuario_estadistico_UAM_2015.pdf).
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso? Literacidad académica, identidad y poder en la Educación Superior. En J. Kalman y B. Street (coords.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México: Siglo XXI.

Zermeño, A. (2005). Redes semánticas naturales. *Estudios sobre Culturas Contemporáneas*, 11(22). Recuperado: mayo de 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602207.pdf>.

---

**ADRIANA MARÍA HERNÁNDEZ SANDOVAL** es licenciada por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), maestra en Letras Mexicanas por la Universidad Nacional Autónoma de México y doctora en Educación por la Universidad Intercontinental. Está certificada como docente por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Cuenta con 25 años de experiencia como docente. Actualmente es profesora e investigadora de tiempo completo en la UAM-I, encargada de impartir el Seminario de investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sus líneas de investigación son Narrativa y teatro mexicanos, Didáctica de la lengua y la literatura, Lectura y escritura en educación superior y Profesionalización docente en lengua y literatura.

---



*Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas*, coordinado por Adriana María Hernández Sandoval y Gabriel Hernández Soto, se terminó de imprimir el 5 de diciembre de 2022 en los talleres de Ediciones del Lirio, S.A. de C.V., Azucenas núm. 10, Col. San Juan Xalpa, C.P. 09850, Ciudad de México, Tel.: 55 5613-4257. La edición en papel cultural de 90 gramos consta de 500 ejemplares más sobrantes para reposición. Cuidado editorial: Coordinación editorial del Departamento de Filosofía



