

# *Sensibilización del Docente para la Alfabetización Académica: El Caso de la Universidad Autónoma de Nayarit*

*Santos García Saul* \*

*Ruiz Delgado Alma Gisela* \*\*

*Medina Ruiz Laura* \*\*\*

## RESUMEN

El presente artículo presenta un análisis del proceso de sensibilización que se promueve en profesores universitarios de distintas disciplinas, a partir de su participación en un diagnóstico de prácticas de lectura y escritura, conducente al diseño de un programa de formación para la alfabetización académica, que se realizó en la Universidad Autónoma de Nayarit. El esquema de formación responde a la iniciativa institucional de establecer la alfabetización académica como eje transversal en la formación de los estudiantes del nivel superior. Establecer como eje transversal la alfabetización académica tiene implicaciones importantes en la práctica docente del profesor de la disciplina, por lo que el proceso de sensibilización en etapas tempranas es fundamental. El análisis aquí presentado muestra que llevar a cabo un diagnóstico con las características que aquí se presentan puede contribuir a que los profesores se involucren de manera más comprometida en los procesos de formación.

## PALABRAS CLAVE

Lectura. Escritura. Educación Superior. Práctica Docente.

## ABSTRACT

This article presents an analysis of the process of sensibility promoted among the teaching staff of different disciplines at the State University of Nayarit, through the administration of a survey on reading and writing practices. The results of such diagnostic will be used to design a training scheme for BA professors on academic literacy practices. This training scheme is part of the institutional initiative of establishing academic literacy development as a cross-curricular topic in all BA programs at the University. Establishing academic literacy as a cross-curricular topic has profound implications in the teaching practice of professors in the different disciplines, hence the promotion of sensitization processes at early stages are of paramount importance. Our analysis shows that the administration of a diagnostic survey with the characteristics described here may contribute to the committed participation of teaching staff in training processes.

## KEYWORDS

Reading. Writing. Higher Education. Teaching Practice.

## INTRODUCCIÓN

Existe una percepción más o menos generalizada entre profesores universitarios de que sus estudiantes carecen de las habilidades necesarias para enfrentar las demandas de lectura y escritura que exige el nivel superior. Si bien es cierto que los estudiantes universitarios con frecuencia enfrentan dificultades para llevar a cabo de la manera esperada sus tareas de lectura y escritura, esto no se debe a que en los niveles previos no se les ‘enseñó’ adecuadamente a leer y escribir. En el presente trabajo se asume que la lectura y escritura que exige el nivel superior tiene características particulares y el desarrollo de las habilidades requeridas para llevarlas a cabo de forma adecuada requieren un acompañamiento intencional y planificado por parte de los profesores de las disciplinas (Cartolari y Carlino, 2016).

Más que una mera habilidad lingüística que se adquiere de una vez y para siempre en etapas iniciales de la educación, la lectura y la escritura son prácticas que tienen especificidades disciplinares (Olave, Rojas y Cisneros, 2013). La forma en que cada disciplina expresa sus contenidos tiene una relación directa con la forma en que ésta construye el conocimiento, por lo que se debe aprender

\*Doctor en Lingüística por la Universidad de Essex, Reino Unido. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Área disciplinar: lingüística aplicada. Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales. E-mail: saulsantos@hotmail.com

\*\* Doctora en Educación Liderazgo y Curriculum por la NOVA Southeastern University, Estados Unidos. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Área disciplinar: lingüística aplicada. Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales. E-mail: almagisela@uan.edu.mx

\*\*\* Maestra en Dirección de empresas. Universidad Complutense de Madrid. Adscripción: Universidad Autónoma de Nayarit. Área disciplinar: lingüística aplicada. Línea de investigación: estudios sociolingüísticos y culturales. E-mail: medinaruizl@yahoo.es

de manera situada (Bazerman y otros, 2005). Además, como señala Castelló (2014), “a medida que el contenido disciplinar deviene más exigente y complejo, las prácticas de escritura se hacen también más específicas y, consecuentemente, requieren de enseñanza explícita” (p. 349). Si se quiere que el estudiante universitario sea capaz no solo de adquirir, sino también de generar conocimiento disciplinar, su formación “debería incluir también el desarrollo de los mecanismos discursivos propios de la escritura en cada una de las disciplinas” (Castelló, 2014: 355).

Para atender estas necesidades, universidades en distintas partes del mundo han promovido prácticas transversales que buscan desarrollar las habilidades de lectura y escritura como prácticas situadas, a través de lo que se conoce como ‘alfabetización académica’.

#### LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

La alfabetización académica tiene sus antecedentes en un movimiento en universidades de los estados Unidos en los años 70s y 80s conocido como *Escritura a través del currículo*, y Escritura en las disciplinas, llevado a cabo en el Reino Unido, que buscaban incluir la formación en escritura dentro del currículo específico de cada una de las disciplinas (Monereo y Castelló, 2001; Rojas, 2016).

La ‘alfabetización académica’ se refiere a una serie de prácticas de acompañamiento, por parte del profesor de las distintas disciplinas, encaminadas a favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de la disciplina en la que se está formando (Craig, 2013; Navarro, 2013). En palabras de Carlino (2013), “es el intento denotado por incluir en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debates, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (p. 370).

Así, la alfabetización académica deberá considerar no solo enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por los especialistas, sino que debe considerar, además, enseñar al estudiante a leer y escribir, de forma tal que pueda participar en los géneros propios del campo de saber en el que se está formando (Castro y Sánchez, 2016). Desde la corriente de ‘alfabetización académica’, la *lectura y escritura* son entendidas a partir de los siguientes principios teóricos:

1. Tienen un potencial epistémico, pues favorecen el aprendizaje de los contenidos a través de la participación activa de los estudiantes (Lerner, 2001);
2. Son entendidas como prácticas sociales que involucran diversos géneros discursivos, lo cual implica específicas formas de leer y escribir (Gee, 2001);
3. Son prácticas que tienen especificidades disciplinares, que se aprenden de manera situada (Bazerman y otros, 2005);

4. Aprender a leer y escribir requiere transitar hacia una ‘comunidad social’ o ‘comunidad de práctica’, y dicha transición implica una labor conjunta entre el inexperto (estudiante) y el experto (profesor).

Como se hace evidente, la ‘alfabetización académica’ debe ser una responsabilidad compartida entre el estudiante, el profesorado y la institución: el estudiante, al trabajar colectivamente con el docente, adquiriendo de manera progresiva el conocimiento y construyendo su identidad dentro de la comunidad de práctica; el docente, apoyando de manera sistemática y planificada a sus estudiantes, desde sus espacios curriculares, y la institución, a partir de la gestión curricular y formación docente. ¿Qué implica para el docente de las disciplinas alfabetizar a sus estudiantes?

#### EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DE SUS ESTUDIANTES

Alfabetizar a los estudiantes en el nivel superior implica, por parte del profesor de las disciplinas, incluir, orientar, y retroalimentar la lectura y la escritura dentro de cada materia. No se trata de que el profesor evalúe la comprensión lectora o que utilice la escritura como medio de verificación del aprendizaje, sino que se trata de una práctica cuidadosa en donde, a la par de la discusión sobre los contenidos disciplinares, el profesor busca desarrollar en sus estudiantes habilidades como las siguientes (Carlino, 2005):

- Contrastar: identificación de semejanzas y diferencias
- Identificar contradicciones
- Argumentar: expresar o identificar razón y tesis
- Sacar conclusiones: inferir a partir de premisas
- Interpretar un documento a la luz de otro
- Construir categorías
- Pensar críticamente: no aceptar el pensamiento de otro sin contrastarlo a la luz de un criterio
- Construir relaciones: ir más allá de lo dado

Esto requiere que el profesor de la disciplina desarrolle un conocimiento explícito y práctico de alternativas metodológicas para llevar a cabo los procesos de acompañamiento del estudiante en lo concerniente a la alfabetización, y se involucre en procesos de producción textual que le proporcionen experiencias adicionales para la reflexión sobre lo que implica leer y escribir en la disciplina en la que está formando a sus estudiantes (Carlino, 2010; Natale, 2014; Salazar, 2015). Como se puede apreciar, promover la alfabetización de los estudiantes implica el involucramiento comprometido del profesor en esquemas de formación de largo plazo, si lo que se busca es la sistematización de estas prácticas, es decir, que el profesor lo asuma como una experiencia identitaria (Carlino, 2010).



Ahora bien, todo proceso de formación debe iniciar con una etapa de motivación o sensibilización (Beltrán y Pérez, 2004). La sensibilización permitirá “potenciar transformación actitudinal y de progreso, aspecto que promueve el sentido de satisfacción, y por ende, de colaboración y de proactividad” (Castro y Castillo, 2012: 76). Se espera que esta etapa de sensibilización facilite incidir en las habilidades emocionales del docente, de forma que puedan ponerse en el lugar de sus estudiantes para poder interpretar y entender sus realidades.

#### MÉTODO

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó un diseño metodológico mixto, dentro de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, de tipo exploratorio. A partir de la realización del estudio, se busca sensibilizar a los docentes de las distintas disciplinas acerca del rol que juega la lectura y la escritura en los procesos de formación de los estudiantes universitarios. Es por ello que se llevó a cabo un diagnóstico sobre las prácticas de lectura y escritura que realizan, con el fin de poner en la mesa de la discusión temas fundamentales de la alfabetización académica entre el profesorado, previo al lanzamiento de la convocatoria de una serie de talleres que conforman el inicio del proceso de formación.

#### OBJETIVOS

El objetivo principal del diagnóstico es conocer las prácticas de lectura y escritura que promueven los profesores en la formación universitaria. Para ello, se realizó una encuesta, la cual busca los siguientes objetivos:

1. Identificar la percepción del profesorado del papel de la lectura y la escritura en el proceso de formación del estudiante.
2. Identificar las estrategias utilizadas por el profesor para el desarrollo de la lectura y escritura en la formación de los estudiantes universitarios

#### POBLACIÓN Y MUESTRA

La encuesta se aplicó a 100 profesores del nivel superior. El 81% son hombres y el 19% restante mujeres. En cuanto a la antigüedad como profesores se destaca que el 35% tiene de 11 a 15 años, el 22% de 1 a 5 años, el 20% de 6 a 10 años, el 15% de 16 a 20 años, el 5 de 26 a 30 años y el 3% restante más de 30 años.

En lo que respecta al grado de estudio el 46% de los profesores cuenta con estudios de Maestría, el 34% con Doctorado, el 16% con una Licenciatura.

#### INSTRUMENTO

La encuesta constó de tres secciones. En la primera se solicitaban datos generales de los profesores. La segunda sección era sobre lectura y la tercera sección sobre escritura. Las preguntas, en su mayoría de opción múltiple, estaban diseñadas no solo para identificar las prácticas empleadas por los profesores, sino para proporcionarle al profesor elementos de reflexión a medida que las contestaban. La encuesta incluyó, además, algunas preguntas abiertas que permitieron identificar las creencias de los profesores acerca de la lectura y la escritura, así como hasta qué punto haber contestado la encuesta propició la reflexión sobre sus propias prácticas.

#### PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Una vez seleccionada la muestra, se decidió utilizar la versión impresa del instrumento en un primer momento. Sin embargo, para facilitar el proceso de recolección se tomó la decisión de considerar una plataforma en línea que permitiera la digitalización del instrumento y con ello hacerlo llegar, mediante correos electrónicos, a los profesores. Cabe señalar que previo a la aplicación de la encuesta se realizó un pilotaje con una muestra de 10 profesores-investigadores que imparten clases en el nivel superior, lo que permitió el poder realizar algunas modificaciones al instrumento y así garantizar la validez y fiabilidad del instrumento.

Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el programa Excel, permitiendo con ello ilustrar los resultados de manera gráfica con respecto a las respuestas de los participantes. En lo que refiere a los datos cualitativos se realizó una categorización de las respuestas proporcionadas en las cuales se identificaron cinco categorías con respecto a la percepción del profesorado acerca del rol que juega la lectura (Tabla 1) y ocho categorías en lo que refiere al rol que juega la escritura (Tabla 2).

#### RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ACERCA DEL PAPEL DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE

Para identificar la percepción de los profesores encuestados sobre

el papel de la lectura y escritura se les hicieron de manera directa las siguientes preguntas:

¿Qué papel juega la lectura en mis cursos? ¿Por qué es importante?  
¿Qué papel juega la escritura en mis cursos? ¿Por qué es importante?

El análisis de las respuestas a estas preguntas permitió corroborar que el rango de visiones que los profesores tienen del papel de la lectura y la escritura en la formación de los estudiantes es muy amplio.

Categoría	Subcategoría	Ejemplo de respuesta	% (parcial)	% (total)
Como herramienta para gestionar información	Como estrategia de preparación para la clase	“Es básico para que el alumno pueda fundamentar una opinión sobre los temas incluidos en el curso.”	25	64
	Como estrategia para complementar/ reafirmar la información recibida en clase	“Es necesario reforzar los conocimientos adquiridos con lecturas complementarias, de tal manera que es sumamente importante desarrollarlas.”	10	
	Como herramienta para auto-gestión de información	“La lectura siempre será una poderosa herramienta para adquirir nuevos conocimientos.”	29	
Para mostrar cuánto se aprendió		“Es indispensable ya que tienen que exponer lo que entienden.”		7

Recurso para mejorar la expresión oral y escrita		“Fortalece su vocabulario, mejora su ortografía, así como su desenvolvimiento al momento de presentar de manera oral algún tema.”		7
Como herramienta laboral		“Muy importante, ya que en el campo laboral la lectura será obligada.”		4
Insertarse en la comunidad de habla		“Fundamental, puesto que permite lograr ... manejo de un lenguaje más profesional y científico”		3
Por su carácter epistémico		“Porque considero que es una actividad cognitiva que promueve el aprendizaje; es importante que no solo se considere como una extracción de información o una simple comprensión literal; a lo que constituye una mediación con el otro y el mundo de conocimiento.”		15

Como se puede apreciar en la Tabla 1, la percepción de lectura más recurrente fue que ésta le sirve al estudiante para gestionar información, ya sea en preparación para su clase: ‘para tener qué decir en clase’, para complementar lo visto en clase, o para actualizarse durante su proceso de formación. Esta visión asume que el estudiante ya ha desarrollado las habilidades de comprensión lectora y que en este nivel universitario la utiliza como una herramienta. Llama la atención que solamente un 15% de los profesores encuestados es consciente del carácter epistémico de la lectura, es decir, que más allá de darle acceso a nueva información, la lectura le permite al estudiante desarrollar habilidades para el aprendizaje, como inferir, identificar y construir argumentos, valorar opiniones y afirmaciones.

De manera muy similar, el diagnóstico arrojó respuestas con respecto a la escritura, como se muestra en la Tabla 2. Es preocupante que un número reducido de profesores considera que la escritura en realidad no es importante en sus unidades de aprendizaje. Esto es entendible si se considera que en general, la escritura es percibida como un medio por el cual el estudiante da cuenta de lo aprendido. Es decir, se le pide, por ejemplo, que escriba un reporte o un ensayo en el que integre saberes que se han discutido en clase. Sin embargo, al igual que la lectura, la escritura debe ser entendida a partir de su carácter epistémico, como parte integral del proceso de aprendizaje, no como un producto de aprendizaje. Bajo esta nueva perspectiva, debe quedar más claro al profesor de cada una de las disciplinas, que el acompañamiento durante la producción textual es fundamental para que el estudiante aprenda a organizar de manera lógica, cohesiva y coherente su pensamiento, de acuerdo con las normas de la respectiva disciplina.

Por otro lado, la escritura es vista como una herramienta que los estudiantes van a utilizar en su desempeño profesional o a la hora de escribir una tesis. De nuevo, la escritura es concebida como un producto, algo que les va a servir una vez que han concluido su formación, no como parte integral del proceso de aprendizaje.

Tabla 2. Percepción del profesorado sobre el papel que juega la escritura en sus cursos.

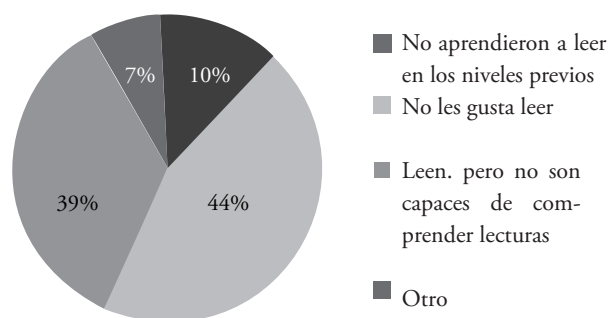
Categoría	Ejemplo de respuesta	% (total)
No es importante	“No lo considero tan importante, y precisamente porque no puedo darme a darles un curso de escritura.”	3
Como herramienta laboral	“Deben de aprender a redactar para poder realizar proyectos de mejora por ejemplo dentro de las empresas en las cuales consideran trabajar.”	20
Para desarrollar la habilidad, lograr un producto final	“Es importante porque los muchachos deben realizar ensayos, resúmenes que posteriormente son puntos de partida para adentrarse en la investigación y más tarde en su tesis.”	13
Para diagnosticar la habilidad escrita	“Nos permite identificar las dificultades de los estudiantes en la redacción y orientarlos para fortalecer sus debilidades.”	5

Para mejorar la habilidad escrita	“Es importante que el estudiante desarrolle escritos para incrementar el vocabulario, estructurar ideas y mejorar la ortografía.”	3
Para gestionar información	“Importante porque de esta manera hago que lean sobre cada uno de los temas.”	3
Demostrar lo aprendido	“Es una forma de conocer si los alumnos están comprendiendo el tema.”	36
Por su carácter epistémico	“Busco a través de sus escritos se hagan preguntas y respuestas sobre la temática y con ello afianzar una postura crítica.”	17

A partir del análisis de las preguntas que respondieron los profesores específicamente sobre su percepción de la lectura y la escritura, se puede apreciar que, si bien existen visiones diferentes y diferenciadas, hay una fuerte tendencia a entender la lectura y escritura como productos, como algo que el estudiante ya ha desarrollado y utiliza plenamente para lograr otros propósitos, incluso como un criterio de evaluación. De manera implícita se aprecia una percepción de que el hecho de que el estudiante no lea y escriba de acuerdo con la expectativa del maestro constituye un problema del estudiante (no ha desarrollado esta habilidad o no la desarrolló en etapas anteriores de su formación), y consecuentemente es responsabilidad del estudiante subsanarlo.

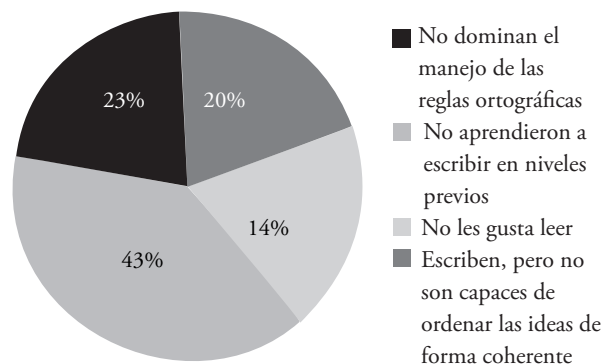
Esto se puede corroborar si se analizan las respuestas a la pregunta sobre lo que piensan que es el principal problema de lectura y escritura que enfrentan sus estudiantes. En la Gráfica 1 se puede apreciar que los profesores consideran que a los estudiantes no les gusta leer y que cuando lo hacen no son capaces de comprender el contenido, es decir, que su problema mayor es que no saben leer.

Gráfica 1. Percepción de los profesores sobre los problemas de escritura más graves de los estudiantes.



Con respecto a la escritura (Gráfica 2), los profesores consideran que el principal problema de sus estudiantes es que no son capaces de ordenar las ideas de manera coherente y que no dominan el manejo de las reglas ortográficas, porque no se les enseñó adecuadamente en los niveles previos.

Gráfica 2. Percepción de los profesores sobre los problemas de escritura más graves de los estudiantes.



Ciertamente, esta visión tiene implicaciones importantes en la forma en la que aborda estas habilidades, es decir, en sus prácticas la lectura y la escritura, como se verá en la siguiente sección.

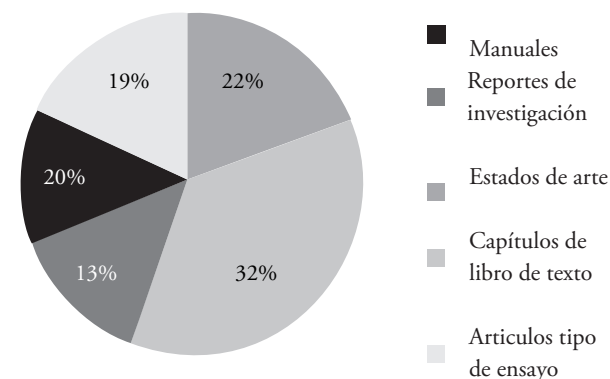
#### ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR EL PROFESOR PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Ahora bien, ¿de qué manera se ve reflejada esta visión sobre lectura y escritura en las prácticas que promueven los profesores en sus aulas? Iniciaremos esta discusión con el planteamiento de un par de preguntas más esenciales: ¿Qué y cuánto leen y escriben los estudiantes en sus unidades de

aprendizaje? ¿Quién decide lo que leen y escriben los estudiantes?

Como se puede apreciar en la Figura 3, los estudiantes de licenciatura leen una variedad de géneros que incluyen reportes de investigación, capítulos de libro, estados de arte, manuales y ensayos. ¿Por qué es importante hacerse esta pregunta? La literatura sobre comprensión lectora reconoce que no hay una sola forma de leer un texto (Grabe, 2008). Existen diversos factores que determinan la manera en que abordamos la lectura de un escrito y uno de ellos es precisamente el tipo de texto. Cada uno de estos tipos de texto o géneros tiene características discursivas propias, que determinan la forma en que abordamos su lectura. Luego entonces, su abordaje en términos de lo que el profesor pide a los estudiantes que hagan con la lectura y lo que el propio estudiante hace con esta, está en cierta forma condicionado al tipo de texto. Si el profesor pide una actividad genérica para todos los textos que se leen en clase, por ejemplo, que escriban un reporte de lectura con características que explica al principio del curso, está condicionando al estudiante a abordar la lectura de forma homogénea. Por eso es importante que, al inicio del curso, cuando se presenta el programa, se abra un espacio para la revisión de la antología de lecturas sugeridas acompañada de una reflexión sobre los tipos de lectura y estructura discursiva. Esto promoverá no solo un mejor acercamiento a la comprensión lectora, sino que reforzará habilidades de producción textual.

Gráfica 3. Tipos de texto que leen los estudiantes.

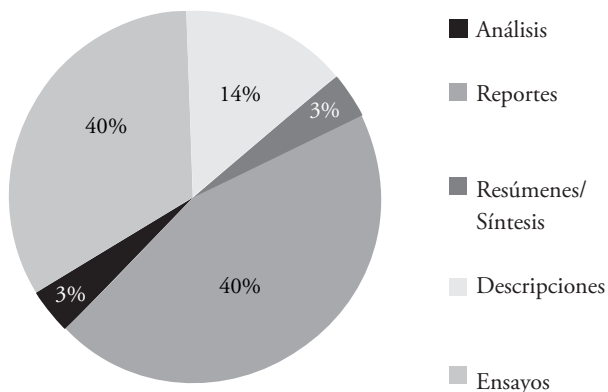


Con respecto al tipo de textos que escriben los estudiantes en sus unidades de aprendizaje, se observa una fuerte tendencia a la generación de reportes y ensayos, aunque también los profesores declararon que piden a sus estudiantes que escriban descripciones, resúmenes y análisis (Gráfica 4). Es interesante notar que un 19% de los profesores

declaró pedirles a sus estudiantes que leyeran ensayos (Gráfica 3), pero un 40% les pide que escriban ensayos. ¿Por qué llama la atención este resultado? 21% de los profesores pide a sus estudiantes que escriban ensayos, pero las lecturas de su curso no consideran los ensayos, es decir, el estudiante no lee ensayos. Anteriormente se dijo que la redacción académica es un acto situado, y que el estudiante aprende a producir un texto a partir de un proceso de construcción en donde la exposición a textos similares a través de lecturas y discusiones con sus pares y sus profesores son fundamentales. Si el profesor no da a leer al estudiante un determinado tipo de texto y en cambio le pide que genere ese tipo de texto, tal vez está asumiendo que el estudiante debió aprender a generarlo en otros espacios curriculares, como por ejemplo un curso de lectura y redacción. Esto a su vez implica que el profesor asuma también que los textos académicos tienen características estáticas y que se aprenden de una vez y para siempre.

Esto no significa que el profesor solamente le pueda pedir al estudiante que escriba textos (por ejemplo, ensayos) solamente si la antología de lecturas de la unidad de aprendizaje incluye ensayos. Es posible que en una unidad de aprendizaje no coincidan los tipos de textos que el estudiante lee y escribe. Lo que sí debe ocurrir es que el profesor dedique tiempo de su curso a discutir con sus estudiantes las características retóricas y textuales de los tipos de escritos que le pide.

Gráfica 4. Tipos de textos que escriben los estudiantes.



De acuerdo con los datos proporcionados por los profesores, prácticamente todos (97%) piden a sus estudiantes que hagan lecturas y que escriban trabajos, como parte de las actividades de sus unidades de aprendizaje, y en promedio leen entre 5 y 10 textos y escriben más de 5 trabajos. Si bien un 42% de los profesores respondió que

todas las lecturas asignadas son obligatorias, el 37% dijo que solamente algunas y el 93% de los profesores afirma que el estudiante puede elegir material adicional para leer. Es decir, se puede afirmar que el estudiante tiene bastante autonomía para la selección de las lecturas que realiza en sus unidades de aprendizaje. Faltaría explorar si en clase se aborda de manera explícita sobre los criterios para la selección de materiales, la confiabilidad de las fuentes, la forma en que un estudiante puede evaluar el valor de una lectura.

Ahora bien ¿Cómo se aborda la lectura y la escritura en las distintas unidades de aprendizaje? La respuesta a esta pregunta nos permitirá ver hasta qué punto existen prácticas de alfabetización académica. Pues, como se hará evidente más adelante, un importante número de profesores afirma que sí llevan a cabo este tipo de prácticas en la impartición de sus cursos.

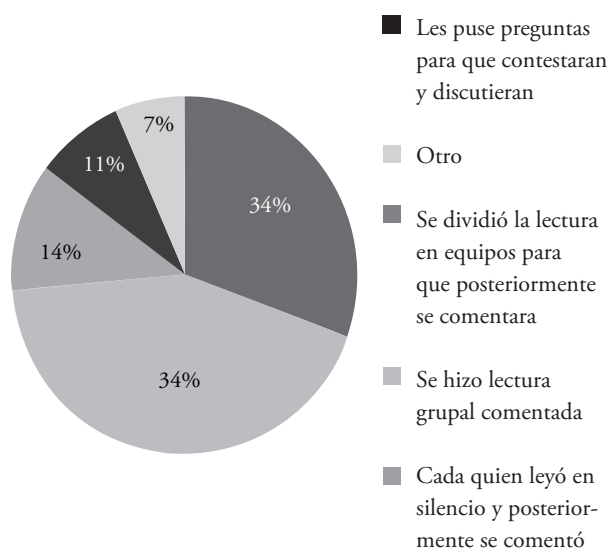
Una pregunta inicial que se debe hacer uno en este punto es si el profesor considera a la lectura y escritura como parte de las actividades áulicas que planea. Esta pregunta está íntimamente relacionada con la visión que el profesor tiene sobre el papel de la lectura y la escritura. Por ejemplo, si el profesor considera que la lectura sirve para gestionar información es posible que también piense que ésta se debe hacer fuera del espacio áulico, incluso pudiera pensar que hacer lectura dentro del aula representa una pérdida de tiempo. Si en cambio, el profesor considera que la lectura tiene un carácter epistémico y que es un acto situado, entonces tendrá sentido que ésta también se lleve a cabo dentro del aula. De la misma manera con respecto a la escritura, si el profesor asume que la escritura es para que el estudiante demuestre cuánto aprendió, seguramente en su planeación tendrá lugar después de haber cubierto un tema determinado, y seguramente como una actividad extra-áulica; pero si, por el contrario, el profesor entiende que escribir es un acto situado, social y que su práctica contribuye al aprendizaje, seguramente encontrará lugar para integrarla a sus actividades áulicas.

El 95% de profesores declaró dejar lecturas de tarea y solamente un 61% de profesores declaró que trabaja la lectura en clase. El 91% de los profesores pide evidencias escritas de las lecturas solicitadas, pero solamente el 9% les dio una guía específica para cada lectura, pues en general el profesor le da una guía genérica para todas las lecturas. Anteriormente se dijo que era importante considerar el tipo de texto que se lee pues su estructura discursiva condiciona la forma en que se lee. Esto significa que los profesores que dan una guía genérica de lectura, o bien asumen que todos los textos se leen de la misma forma, o que el estudiante debe saber cómo abordar cada uno de los textos.

El diseño de la encuesta plantea limitaciones para saber

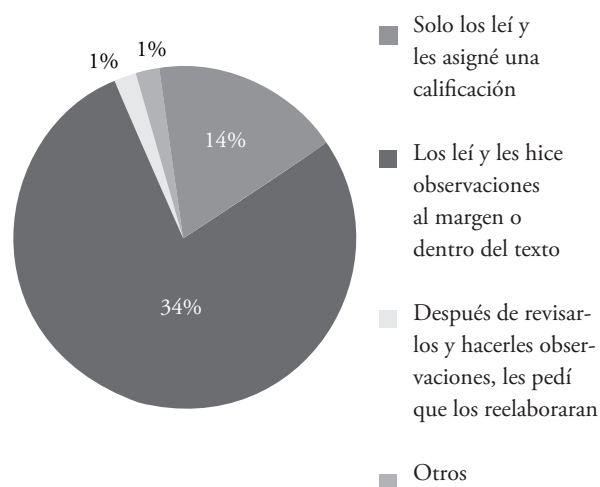
con precisión cómo se aborda la lectura en el aula. La gráfica 5 ofrece información general sobre aspectos relacionados con el manejo de grupos al abordar una lectura, pero es necesario un acercamiento más cualitativo para determinar el tipo de operaciones que se promueven. Por ejemplo, existen distintos niveles de manejo de la información de un texto que van desde la interpretación literal a la inferencia e identificación de información o posturas no expresadas de manera explícita (Grabe, 2008). A partir de las respuestas de los profesores se sabe que un 45% de ellos promueve de alguna manera la discusión grupal de la lectura, pero no sabemos exactamente cómo lo llevan a cabo y en qué nivel o sobre qué aspectos (información específica, posturas teóricas, contenido de la lectura en relación con otras fuentes, etc.).

Gráfica 5. Cómo se trabaja la lectura dentro del salón de clases.



Otra pregunta que debe hacerse uno para entender las prácticas de lectoescritura es sobre la forma en que el profesor lleva a cabo la revisión de los escritos que pide a sus estudiantes, o si revisa y ofrece algún tipo de retroalimentación. De nuevo, las respuestas proporcionadas por los profesores (Gráfica 6) indican que un 84% lee los escritos de sus estudiantes y hace comentarios a los márgenes del texto, pero no nos indica el tipo de comentarios: ¿tienen que ver con el contenido o con la forma? ¿son de carácter correctivo o promueven el diálogo y la reflexión? Las respuestas de los profesores también nos permiten corroborar que la escritura es pensada más como producto que como

Gráfica 6. La manera en que revisan los profesores los escritos de los estudiantes



proceso, pues solamente un profesor declaró pedir a los estudiantes que reescribieran el texto después de ofrecer retroalimentación.

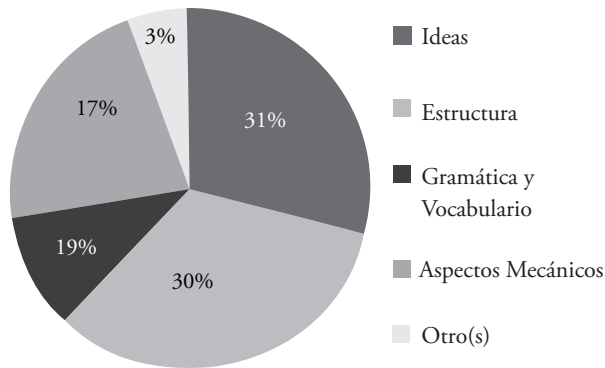
De lo que sí dan cuenta las respuestas de los profesores es de los aspectos que consideran a la hora de revisar los trabajos escritos de sus estudiantes. Desde un enfoque comunicativo y funcionalista del idioma, la escritura es entendida como un proceso en el que el estudiante organiza, de forma coherente y cohesiva, un conjunto de ideas. Pero en este proyecto de investigación también la escritura es concebida como un proceso mediante el cual el estudiante genera un conocimiento nuevo a partir del ejercicio de producción textual.

En este sentido, se espera que un profesor, a la hora de revisar un escrito de sus estudiantes atienda distintos aspectos en distintos momentos, es decir, si la producción textual es entendida como un conjunto de producciones (conocidos como borradores) que eventualmente llevarán a un producto (individual y colectivo), también la revisión deberá ser entendida como un proceso, en el que inicialmente se atenderán elementos ideacionales (ideas y estructura), y solo hacia el final elementos mecánicos (ortografía, puntuación). Los datos revelan, como se muestra en la gráfica 7, que los profesores son conscientes de los distintos aspectos que hay que tomar en cuenta a la hora de revisar y que, en promedio, les asignan el peso que se espera: mayor peso a aspectos ideacionales y menor peso a aspectos mecánicos. Sin embargo, como se verá más adelante, un importante número de profesores, al final de la encuesta, sintetizaron el contenido de la misma a partir de concepciones tradicionales de escritura, como fue el caso de un



un profesor que resalta la necesidad de “Mandarlos a un buen CURSO DE ORTOGRAFÍA.”

Gráfica 7. Aspectos que considera el profesor cuando revisa los trabajos escritos de sus estudiantes.



#### HACIA UNA SENSIBILIZACIÓN DEL DOCENTE PARA LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Como se mencionó anteriormente, más allá de la identificación de las prácticas de lectura y escritura de los profesores participantes, un objetivo ulterior de este ejercicio de diagnóstico era sensibilizar a los participantes sobre la importancia de las prácticas de alfabetización y poner en la mesa de la discusión el papel que cada profesor, desde su disciplina, debe jugar en este proceso. Como equipo de investigación tenemos claro que la sensibilización, por sí misma, implica un proceso a largo y mediano plazo, y lo que se buscaba en este primer acercamiento era, en todo caso, sembrar una semillita en los profesores, provocar el cuestionamiento de sus prácticas y creencias, es por eso que una parte importante de la encuesta que se aplicó ofrecía respuestas de opción múltiple.

De manera específica, en la última pregunta, se le pedía al profesor que comentara sobre la manera en la que haber contestado la encuesta le hizo reflexionar sobre actividades didácticas inherentes a la lectura y escritura que no había considerado en su práctica docente. Los comentarios fueron clasificados en tres categorías:

##### *a. Ya lo hacía*

Un 17% de los profesores comenta que está familiarizado con estas prácticas y que el ejercicio del diagnóstico les permitió reafirmar sus propias prácticas o incluso mejorarlas:

“Para la mejora de mi práctica docente, esta encuesta confirma reflexiones realizadas semestre tras semestre, sobre la necesidad de promover la práctica de la lectura y escritura;

como base para el desarrollo académico y humano de nuestros estudiantes.”

“Me indica en no desistir con las actividades de investigación y en las actividades que hago en grupo posteriores a la lectura. Es interesante la propuesta de un área de redacción como apoyo. No obstante, es un compromiso del alumno y docente.”

“Las actividades referidas las había ya considerado, mas no en un orden debido o claro. Es en ese sentido que la presente encuesta me hizo reflexionar y, sobre todo, ordenar.”

“Me doy cuenta de que en ocasiones estas actividades didácticas se trabajan con los estudiantes de manera mecánica, sin considerar todas las áreas y beneficios que tiene las habilidades que desarrolla y la forma en cómo potenciar las capacidades del estudiante para que su aprovechamiento académico sea óptimo.”

##### *b. Fue algo nuevo para mí; no tenía idea, pero ya empiezo a pensar en eso*

En general, el diagnóstico evidencia prácticas que reflejan una concepción de lectura como una destreza que implica habilidades universales que puede ser aprendida y enseñada de una vez y para siempre (Carlino, 2005), por lo que no es preciso que el profesor, al ser abordada en las disciplinas, intermedie en relación al proceso de comprensión; y que la escritura se emplea para transmitir un pensamiento o un aprendizaje logrado con anterioridad (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Sin embargo, ante esta última pregunta, el 49% de los profesores hace ver, a partir de sus respuestas, que han iniciado un proceso de auto cuestionamiento, como se evidencia adelante. Por ejemplo, en el siguiente segmento vemos que el profesor reconoce que el desarrollo de la alfabetización académica es también su responsabilidad:

“Me hizo reflexionar sobre lo fácil que es culpar a otros de las deficiencias de lectura y escritura en los estudiantes, pero no siempre asumimos la responsabilidad que tenemos al dar seguimiento - retroalimentar - realizar observaciones - corregir cuestiones de lectura "y/o" escritura en nuestros estudiantes.”

Reconoce también la importancia del papel institucional:

“Me hizo pensar en la importancia de la adecuada planeación y en la importancia de la diversificación de estrategias en el trabajo en aula, así como en la necesidad de brindar institucionalmente alternativas ante las debilidades formativas de docentes y profesores.”

Se advierte también que el profesor se dio el tiempo de hacer una pausa y pensar en formas alternativas en que puede ayudar al estudiante a desarrollar estas habilidades:

“Me ayudó a autoevaluarme en torno a cómo es que yo misma califico a mis estudiantes y también la importancia de planificar desde un principio las reglas sobre las lecturas asignadas y poner mayor énfasis en la revisión de las evidencias de lectura, es decir, lo que los estudiantes redactan. Me quedo con la importancia de hacerles observaciones para que ellos puedan conocer deficiencias y cómo puedan mejorar.”

“Me ayudó bastante para establecer criterios de revisión y buscar estrategias para que los estudiantes se hagan lectores y escriban de una mejor manera.”

“Ayuda a conocer, mediante las opciones de respuesta otras opciones y mecanismos a los que se puede acudir en apoyo de nuestros alumnos.”

### *c. No logré identificar el sentido de la encuesta*

Sin embargo, no todos los profesores que contestaron la encuesta lograron identificar el sustento teórico subyacente a las preguntas y opciones de respuesta que se ofrecieron en la encuesta. Algunas respuestas confirman la creencia de que la lectura y escritura son habilidades que se aprenden de una vez y para siempre:

“Desde que se les solicito a los estudiantes un reporte, resumen, ensayos, etc. observo como docente las debilidades que vienen acarreado desde los niveles previos, pero que finalmente ya están en el nivel profesional. Es importante atender mediante talleres la escritura y redacción.”

“Reflexioné en que sería importante que exista un curso de lectura y redacción.”

“Que pudiera ser una opción implementar un curso de lectura y redacción en una carrera de ciencia.”

O que los supuestos problemas de lectura y redacción, son ya sea atribuibles a los niveles anteriores, o son responsabilidad del estudiante:

*“Nunca había analizado que tal vez, el problema es que son estudiantes que no fueron motivados en niveles básicos.”*

*“Que los estudiantes no les gusta ni leer ni escribir.”*

Algunas respuestas muestran que persiste la idea de que la escritura es una habilidad que el estudiante debe poseer, no algo que el profesor y estudiante desarrollan durante cada asignatura, o que en todo caso es responsabilidad del estudiante desarrollarla (se aprende a leer leyendo o a escribir escribiendo):

“Entre 35 grupos que he atendido como profesor, es la primera vez que comparo y efectivamente, conservé trabajos

finales "tipo ensayo" de este grupo como un caso único que demuestran que saben leer, seguir instrucciones y escribir correcta y coherentemente. No ha sido el caso de otros 34 grupos, en 14 años.”

“Dejarles más lecturas de comprensión”

“Aumentar las actividades académicas que involucren a los alumnos en los libros. Ser enfático en los trabajos escritos; o sea que se centren en la idea o en el tema a tratar porque muchos echan más paja y rollo.”

O simplemente se enfocaron en el aspecto mecánico de la escritura:

“Mandarlos a un buen curso de ortografía.”

“para tener mayor cuidado a la hora de revisar sus trabajos.”

### A MANERA DE CONCLUSIÓN

El supuesto teórico que da sustento a la presente investigación alude al carácter epistémico de la lectura y escritura, y a la necesidad de desarrollar estas habilidades desde las distintas disciplinas, con la participación activa, estructurada y explícita de cada uno de los profesores, como un eje transversal en la formación del estudiante. Sin embargo, es evidente que no se puede esperar que el profesor, de la noche a la mañana, asuma esta responsabilidad. Como se indicó anteriormente, es necesario un proceso de formación-acción de la planta docente que no solamente



ponga de manera explícita los conceptos de lectura y escritura y la forma en que se pueden desarrollar éstos entre los estudiantes; sino que, además, promueva entre ellos mismos la lectura y la escritura con características propias del nivel en el que está formando a sus estudiantes; y sobre todo, que le permita reflexionar sobre lo que implica enfrentarse a estos actos cognitivos.

Si bien no todos los profesores que participaron en este diagnóstico lograron vislumbrar la idea que nos planteamos transmitir a través de las preguntas, el ejercicio logró su cometido en la mayoría de los participantes, en quienes se ha sembrado una inquietud respecto a su papel en todo este asunto de la alfabetización académica. Más allá de la respuesta que dieron a la última pregunta de la encuesta, es de destacar que muchos de ellos se han acercado a nosotros para expresar su deseo de participar en el proceso de formación, o para compartir experiencias que han tenido con sus estudiantes a partir de que contestaron el cuestionario; es decir, haber contestado el cuestionario los ha llevado a asumir una postura reflexiva de su práctica.

Estamos conscientes de que el profesorado universitario está constituido por un mosaico de perfiles de distintas edades, experiencia docente, formación profesional, historias de vida (académica), que determinan su propia práctica docente, por lo que, si se quiere lograr que se asuma este eje de manera transversal, a la par del desarrollo de las habilidades metodológicas, es fundamental seguir trabajando en procesos de sensibilización que conduzcan a un cambio de actitud ante el acto educativo.



## FUENTES DE CONSULTA

- Bazerman, C., J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*, West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2004). *El proceso de sensibilización*. Foro Pedagógico de Internet. Disponible en: <https://gestioneducativaupaep.jimdofree.com/app/download/10940510329/sensibilizacion.pdf?t=1418687253>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- Carlino, P. (2010). “Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias”, en Jacobo, H. (Comp.), *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores. Una visión sistémica*, Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa, p.p. 121-142.
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 53, p.p. 355-381.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). “Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas”, en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 11, No. 1, p.p. 105-135. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en Historia: Experiencias contrastantes en dos materias de un Instituto de Formación Docente, en G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, México: Ediciones SM.
- Castelló, M. (2014). “Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones”, en *Enunciación*, Vol. 19, No. 2, p.p. 346-365. doi: <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castro, O. y Castillo, I. (2012). “Sensibilización y disposición al cambio en la formación de formadores: Perspectivas y retos”, en *Revista Electrónica Educare*, Vol. 16, No. Especial, p.p. 73-81.
- Castro, M.C. y Sánchez, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos, en G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, México: Ediciones SM.
- Craig, J. (2013). *Integrating writing strategies in EFL/ESL university contexts. A writing-across-the curriculum approach*, Nueva York: Routledge.
- Gee, J. (2001). “Reading as a situated language: a socio-cognitive perspective”, en *Journal of adolescent & adult literacy*, Vol. 44, No. 8, p.p. 714-725.
- Grabe, W. (2008). *Reading in a second language. Moving from theory to practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Monereo, C; Pozo, J. I. y Castelló, M. (2001). “La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar”, en Coll, C.; J. Palacios, y A. Marchesi (Coord.). *Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza Editorial, p.p. 235-258.
- Natale, L. (2014). “Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios”, en Onomázein. *Revista Semestral de Lingüística, Filología y Traducción*, Número Especial IX, p.p. 81-98.
- Navarro, P. (2013). “Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, No. 58, p.p. 709-734.
- Olave-Arias, G., Rojas-García, I. y Cisneros-Estupiñan, M. (2013). “Deserción universitaria y alfabetización académica”, en *Educación y Educadores*, Vol. 16, No. 3, p.p. 455-471. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012312942013000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012312942013000300004&lng=en&nrm=iso)
- Rojas-García, I. (2016). “Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior”, en *Educación y Educadores*, Vol. 19, No. 2, p.p. 185-204. doi: 10.5294/edu.2016.19.2.1
- Salazar, C. (2015). “La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio”, en *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, Vol. 11, No. 6, p.p. 1-21. doi: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i11.275>

Gráficas de los autores.  
Fotografía: ICEUABJO, 2020.