

---

## **Alfabetización académica y cultura escrita: la perspectiva de los estudiantes sobre para qué, cómo y qué escriben en la universidad**

Ana María Méndez Puga  
e-mail: mendezana22@gmail.com

Olga López Pérez  
e-mail: olga.lp.umsh@gmail.com

Nancy Karen Ramírez Sánchez  
e-mail: psic.ramirez.nk@gmail.com  
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

### **Resumen**

La escritura y la lectura reconocidas como prácticas y procesos que demandan la enseñanza sistematizada e intencional, que no se limitan a una etapa de la vida y de la formación escolar, plantean la necesidad de dar atención específica al contexto universitario. Así, el presente trabajo presenta los resultados de un proyecto de investigación en proceso, orientado al trabajo con jóvenes universitarios en temas de lectura y escritura, en donde se busca que la lengua escrita facilite aprender sobre las disciplinas, encontrar elementos para lograr una mejor alfabetización académica e incorporar a los jóvenes a la cultura escrita. El diseño de investigación es mixto y el objetivo de la primera etapa corresponde a identificar para qué, cómo y qué escriben los estudiantes durante su formación. Se encontró que hay una diferencia importante entre los estudiantes de primer y último año, los primeros reconocen a la escritura en la escuela como un medio de acceso al aprendizaje que requiere de tiempo y en donde existen diversas formas de escribir; los segundos, manifiestan que la escritura es sólo una forma de evidenciar la lectura de textos y la forma de escribir depende del profesor y la asignatura.

**Palabras clave:** Alfabetización académica, Cultura escrita, Disciplinas, Enseñanza Universitaria

## **Abstract**

Reading and writing are recognized as practices and processes that demand the systematic and intentional teaching, not limited to one stage of life and schooling, raise the need for specific attention to the university context. This paper presents the results of a research project in process-oriented work with university students in reading and writing issues, where it is intended that the written language facilitates learning about the disciplines; find elements to achieve better academic literacy and incorporate youth literacy. The research design is mixed and the objective of the first stage is to identify what, how and what to write the students during their training. It was found that there is a significant difference between students of the first and last degrees; the first to recognize the writing on the school as a means of access to learning that takes time and where there are different ways of writing; second, it shows that writing is just a way of demonstrating the reading of texts and how to write depends the teacher's view and the subject.

**Keywords:** Academic literacy, written culture, disciplines, university education

\*\*\*

## **Antecedentes**

El ingreso de los estudiantes a la educación superior se acompaña de la expectativa de los profesores de considerar que cuentan con el dominio suficiente de las habilidades de escritura y lectura que les permitirá no solo acceder al conocimiento, sino también transformarlo y comunicarlo. El desencuentro de dicha expectativa ha llevado a la conformación de diversos estudios que han dado cuenta que la alfabetización no debe limitarse al desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, determinadas por una perspectiva y con énfasis en los primeros años de escolarización, sino que, se necesita expandir y atender el proceso de alfabetización en los diversos momentos y contextos de la educación. De esta manera, la alfabetización académica posibilitó repensar el papel que juega la lectura y la escritura sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad,

además de dar respuesta a la interrogante sobre el por qué los estudiantes presentan dificultades para aprender a partir de la lectura y la escritura de textos.

Específicamente en el caso de la escritura se han realizado estudios que indagan los elementos que influyen en el proceso de composición escrita de un texto; estudios como los de Scardamalia y Bereiter (1992) a partir de su modelo explicativo, señalan las diferencias entre los escritores novatos y expertos, planteando que cada uno realiza diferentes procesos, de ahí que sea relevante identificarlos para desarrollar estrategias para la enseñanza de la escritura, tratando de lograr que el novato se convierta en experto. También se han desarrollado investigaciones que buscan identificar y caracterizar cuáles son los factores que conforman y determinan las prácticas de escritura de los estudiantes. Algunos se dirigen a explicaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura (Flower & Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Camps y Castello, 1996), otros estudios reconocen la importancia de conceptualizar la escritura a partir de la situación de comunicación, social y cultural (Van Dijk & Kintsch, 1983; Carlino, 2005; Cassany, 2006). En ese sentido, hay posturas que se inclinan a explicaciones de tipo psicológico, lingüístico y/o sociocultural.

Retomando esos estudios y tratando de atender la situación que se vive en cada contexto, diversas universidades latinoamericanas han configurado una serie de acciones buscando que se logre en sus salones leer y escribir para aprender para la vida y sobre una disciplina, adoptando la perspectiva de la alfabetización académica y considerando la relevancia del contexto y la cultura escrita de la cual emergen los estudiantes.

En esa lógica, la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, también se ha preocupado por lograr que sus estudiantes sean mejores escritores. Michoacán está localizado en la región centro-occidente de México y la universidad tiene un carácter humanista y se caracteriza por recibir estudiantes de varios estados y etnias, de ahí que la diversidad cultural de sus estudiantes haga aún más enriquecedora la dinámica. Este trabajo se sitúa en dicho contexto de diversidad, en el que los estudiantes día a día buscan mejorar su formación y entender la profesión en la que están insertos.

## **Método**

Para el primer acercamiento se trabajó bajo una metodología mixta, llevando a cabo la aplicación de una escala tipo likert a 200 estudiantes, 100 de primer año y 100 de quinto; posteriormente, se realizaron entrevistas individuales y 4 grupos focales, cada uno integrado por 8 estudiantes de los grados señalados.

El análisis de los datos recuperados se estructuró a través de tres categorías: 1) Tareas de escritura solicitadas en la formación de estudiantes; 2) Proceso de escritura y 3) Prácticas habituales de la escritura.

Para efectos de este trabajo solo se retoman los de la segunda categoría, que refiere al proceso de escritura; se presenta el análisis contrastando lo expuesto entre los estudiantes de primer y quinto grado en los grupos focales.

## **Proceso de escritura**

### **Proceso y funciones de la escritura:**

La función epistémica de la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992; Tolchinsky, L. 1993) como medio a través del cual se reestructura el pensamiento, es un aspecto identificado en los estudiantes de primer año, ello debido a que una de las diferencias significativas encontradas señala que estos estudiantes al escribir, expresan tener como objetivo plasmar sus ideas de manera entendible y congruente, realizando revisiones constantes, esto se constata con algunos de los testimonios recabados: *“yo creo que escribir sirve como por ejemplo... para darte cuenta que ya comprendes algo, o has visto, pero implica una reflexión”*, *“escribir no es copiar por copiar y copiar, tienes que pensar y decir de forma bien ... (cómo es bien?) ... es decir que tienes que comprender qué quieres decir y pensar si lo que escribiste dice eso y lo que dices es cierto”*, *“es que pasa que cuando hablas salen las ideas, pero cuando escribes sale diferente”*, *“si, plasmarlo no es tan fácil, lo dices de una manera pero al leerlo ya no suena tan bien que cuando lo dijiste, tienes que leer muchas veces y luego ya hasta lo que pensaste no es igual que al inicio. Desde luego, el que lo identifiquen, no implica que lo logren, pero sí es fundamental como punto de partida.*

Por su parte los de quinto año, expresan como prioridad el cumplir con los requisitos del profesor en cuanto a extensión y ortografía, algunas participaciones que evidencian esto son: *“cuando escribes pues piensas y vuelves a pensar pero... ..aunque pienses no sirve... si bueno... pues no sabes que decir; luego si y lo dices, pero el maestro te dice que lo dijiste mal, pues porque eso no se dice en tan poquito espacio”, “sí, pero también pues uno lo dice y si te equivocas en cómo lo escribiste te baja puntos o te dice que en su clase no se escribe como en el face, entonces pues para que el maestro lo vea bien debe cumplir con lo que te pide”*.

La diferencia identificada anteriormente, permite retomar otro de los resultados obtenidos y que refiere a la función de las tareas de escritura, mientras que para los de primer año es una práctica que los docentes solicitan para conocer lo que ellos saben y comprenden de un texto, por ejemplo esto lo expresa una estudiante de primer año que menciona que *“los maestros te piden que escribas de esa forma que no es igual, no como antes que tenías un libro, sino que debes leer de otros libros y luego decirle qué entendiste y él no te dice nada, tú le dices en lo que escribes”, “Es que te lo piden, que leas y luego que escribas algo que pienses, pero escribirlo te hace como pensarlo más porque tienes que leer y leer para que lo que diga sí sea lo que quieres decir”*; en cambio, para los estudiantes de quinto, las tareas de escritura se reducen a ser sólo un medio de registro y mecanismo utilizado por el docente para la verificación de lectura previa, *“No lo hacen como retroalimentación, como que nada más quieren ver que sí leíste y ya, no te lo califican bien de que si está bien así o por qué pones esto o así”*.

La relación entre aprendizaje y escritura en la universidad, es un tema bajo el cual estudios como los de Carlino (2005), ha puesto de manifiesto la importancia de conocer no sólo el proceso por el cual el estudiante emprende el escribir, sino además, el objetivo y la función que le confieren. Así, los resultados expuestos coinciden con uno de los problemas que caracterizan a la enseñanza habitual y que expone Carlino (2002, 2003, 2004<sup>a</sup> y 2004<sup>b</sup>), sobre la necesidad de compartir la responsabilidad por parte de todos los actores, en particular, el repensar la función del docente como figura que transmite el conocimiento y también, a la función que cada docente y estudiante le otorgan a la lectura y la escritura en el proceso de enseñanza - aprendizaje o a las creencias que tiene en torno a ella (Miras, Solé y Castells, 2013). Es a partir de ello que la relación entre alfabetización académica y cultura escrita resulta trascendente tanto para analizar el contexto de la universidad, como para la conformación de

acciones que posibiliten al estudiante no sólo conocer las prácticas de escritura que confieren a la disciplina, sino además utilizarlas para transitar y ser miembro de su comunidad.

### **Tiempo de escritura, revisión y ortografía:**

En lo que refiere a conocer cómo escriben los estudiantes se encontraron tres aspectos significativos, el primero corresponde al tiempo de escritura, el segundo a la revisión y el tercero a la ortografía. Los estudiantes tanto de primero como de quinto prestan especial atención a los tres aspectos, de hecho ambas poblaciones expresan que de acuerdo a la tarea de escritura por realizar, depende el tiempo que deberán dedicarle, es decir, aunque desconocen la existencia de la diversidad textual y los géneros discursivos de forma disciplinar, reconocen que existen diferencias en las formas en la que se escribe, diferencias basadas en el tipo de texto solicitado por el docente.

Las siguientes participaciones lo muestran: *“cuando sabes que el maestro dice que será para al final del semestre pues como que lo dejas, porque no sabes de qué, cómo lo va a pedir, qué quiere que diga”, “algunos profesores hasta te ayudan y te lo hacen fácil porque te dicen cómo decir eso que quieren que digas y así lo haces más fácil”.*

Unido al aspecto anterior, pero que aparece como una diferencia entre ambas poblaciones, es que los estudiantes de quinto año expresan que existen dos determinantes del tiempo dedicado a escribir, una refiere al destinatario del escrito y otra a la asignatura. Por su parte, los de primer año sólo consideran que depende del texto por escribir y la fecha de entrega. *“yo si lo hago igual con tiempo, es porque a lo mejor no se me da tanto el choro (palabra coloquial para explicación, discurso) y tengo que empezar dos días antes para pensar un día en lo que voy a escribir; vuelvo a leer y vuelvo a escribir y así lo que se me ocurre. Porque luego me quedo dos horas ahí sin nada”, “es que así todo depende de qué te pidan, no es lo mismo lo que te pide un maestro y cómo te lo califica que otro, unos como que hasta te da flojera empezar porque nunca lo leen y así pues como que te desmotiva escribir”, “bueno ... yo digo que no escribes todo igual, cuando tengo que hacer una tarea de epistemología tengo que leer y pensar mucho más y así, porque me piden una reflexión, pero mmm... cuando es para procesos pues sólo es un reporte, solo elijo las ideas y ya las pongo las que yo creo”.*

La revisión como segundo aspecto, en ella se destaca una diferencia entre los estudiantes de primer y quinto año, los primeros expresan realizar revisiones de sus escritos de dos formas, una es a través de la producción por párrafo o cuartilla y los segundos mencionan que sólo realizan una revisión final, centrándose en la extensión del párrafo y la ortografía. Esto se puede evidenciar con dos participaciones, un estudiante de primer semestre que menciona *“yo vuelvo a leer cuando acabo el párrafo porque luego estoy presionado y por lo mismo que no sabes, o sea pones algo y te contradices y al releerlo dices: ah ya lo puse y depende de las posturas que tu tomes y lo mueves”*, por su parte una estudiante de quinto año menciona *“yo reviso que hable un tema y concluya y luego de otro y que termine y que no que me pase de lo que pidió el profe y que tenga orden”*, otra estudiante *muestra claramente la relación de la revisión de la escritura y los géneros textuales y discursivos, “Es que revisar no lo hace cualquiera, por ejemplo, no es lo mismo de los que escriben música a los que escriben poesía y más bien de lo que intentes transmitir y del contexto pues depende lo que revisas, son como formalismos que deben llevar los trabajos que no todos entienden, menos en psicología”*.

Modelos como los de Scardamalia y Bereiter (1992) y Murray (1980) exponen la importancia de la revisión de toda producción escrita, centrándose en el proceso más que en el producto; a pesar de que cada modelo se organiza de forma diferente para explicar cómo se lleva a cabo el proceso de escritura, todos coinciden en identificar a la revisión como un elemento que se ubica durante todo el proceso. Sin embargo, el proceso de revisión es complejo porque demanda la resolución de problemas textuales, los cuales el estudiante no suele conocerlos o por el contrario suele reducirlos a las consignas de los profesores y sus conocimientos de ortografía, motivo por el cual la revisión se relaciona a la escritura de borradores como mecanismo a través del cual los estudiantes den cuenta de su propio proceso de producción escrita.

El último aspecto que refiere a cómo escriben los estudiantes, es la relación que establecen entre la ortografía y la escritura, los estudiantes de ambos grados coinciden en que la ortografía es un aspecto al cual deben prestarle atención, ya que de equivocarse les repercute en su calificación. De tal manera, las revisiones que realizan durante y al finalizar de la producción de un texto, se centra a identificar errores ortográficos. Se reconoce la importancia de la ortografía en el lenguaje escrito, no obstante las prácticas pedagógicas de los niveles básicos de educación, prestan atención principalmente a la relación entre escribir bien y la utilización de las

reglas ortográficas, es decir, dejan en un segundo plano a los componentes gramaticales y discursivos, situación que se reproduce en los estudiantes universitarios al ser revisores de su producción o la de otros, en tanto que también las reproducen los profesores. Esto se evidencia con la participación de los estudiantes en donde refieren que *“Escribir para la escuela es así como diferente porque es más serio, no puedes decirlo igual que como lo hablas, tienes que hacer que se vea bien, con la ortografía”*, *“La escritura es más formal tienes que revisar que esté bien escrito sin errores de ortografía porque si no, habla de que no sabes escribir”*.

### **Lo que se escribe en la universidad**

Sobre qué escriben los estudiantes, los resultados muestran que su escritura en la universidad se centra a la toma de notas, reportes de lectura y ensayos. Ambas poblaciones coinciden en dedicar tiempo en cada asignatura para tomar notas, fuera del horario de las asignaturas mencionan que lo que principalmente escriben son ensayos y reportes de lectura. La diferencia que se encontró es que los estudiantes de primer año dicen realizar principalmente reportes de lectura, mientras que los de quinto mencionan que son ensayos. De acuerdo a Solé y otros (2006), generalmente en el contexto universitario las tareas de aprendizaje que se realizan a través de la escritura mantienen una relación directa con la lectura, no obstante la complejidad de cada una difiere, en ese sentido, los textos que solicitan los profesores, en términos de un ensayo y un reporte de lectura, difieren entre sí en el tipo de texto, pero no en la percepción del estudiante de que es una tarea escolar.

Los estudiantes mencionan que le son solicitadas dichas actividades, para: en el caso de los ensayos coinciden en que son un medio de evaluación al finalizar el curso de una asignatura, demostrar lo aprendido, mientras que el reporte de lectura le confieren la función de ser una evidencia de lectura, en ambos casos los estudiantes reconocen que ambas tareas de escritura son formas de evidenciar lo que aprendieron, sólo un número mínimo de estudiantes refiere que además es una actividad que permite repensar lo aprendido y aprender lo que no aprendieron anteriormente, es decir reconocen su carácter epistémico. Dichos aspectos se reflejan en las participaciones siguientes: *“es más difícil hacer un ensayo porque tienes que hacer comparaciones de diferentes autores y poner tu propia perspectiva de lo que estás hablando de ese tema. Y se hace difícil por*



*la falta de vocabulario para expresarlo correctamente sin usar...”, “el proceso que llevan un resumen casi, casi subrayo y lo paso así, el informe de película solo describo la película y digo lo que pienso y el ensayo no, tiene su forma y estás desarrollando la idea pero en base una teoría y tienen que tener amplio conocimiento del tema para abordarlo de diferentes puntos no están rígido he establecido y da libertad”, “pues es así, uno requiere más preparación pues no es como los cuestionarios que vienen las respuestas atrás del libro”.*

Los resultados expuestos demandan reconocer la importancia de configurar en el contexto universitario prácticas de escritura que refieran a un proceso de alfabetización académica y por lo tanto, de inserción a la cultura escrita de la disciplina. De tal manera, se requiere realizar acciones que no sólo se dirijan a los estudiantes en formación, sino además a los docentes sobre el objetivo de aprendizaje, el uso dentro y fuera del salón de clase y la retroalimentación que realizan de las tareas escritas. Específicamente en el contexto del cual se desprende el presente trabajo, esto se refuerza al ser aspectos que se recuperan y coinciden de los datos obtenidos a través de la dinámica generada en los diferentes grupos focales y en los planteamientos derivados de las diferentes investigaciones.

## **Conclusiones**

A manera de conclusión, se pueden enumerar diversos puntos que deben ser tomados en cuenta y en los cuales reside la importancia de la escritura a nivel universitario; que sin duda, implica poner atención en la tareas escritas solicitadas por parte de los docentes, y por parte de los alumnos en generar procesos reflexivos para responsabilizarse de su propia formación profesional. Las tareas escritas solicitadas por profesores exigen una corresponsabilidad entre alumnos y profesores; ya que por ser escritos en un campo del saber específico requieren de un guía especialista y retroalimentación constante que evidencie logros o fallas, para que con el tiempo los estudiantes mejoren y logren introducirse a la cultura escrita de la disciplina.

Los estudiantes requieren ser enseñados a escribir en la universidad (Miras y otros (2013; Carlino, 2002, 2003; entre otros) por la especificidad de contenidos y requisitos de cada disciplina, porque a pesar de saber escribir y tener una concepción de lo que es la escritura y sus formas, al hacerlo dentro de un campo específico se enfrentan con dificultades

específicas que se deben resolver por especialistas del mismo campo profesional. En esta visión es importante considerar como plantea Carlino (2013) que no se aprende a escribir un tipo de texto para una disciplina y ello implica que se aprende para todas y para todos los tipos de texto, dado que el aprendizaje es contextual y requiere no solo de prerrequisitos específicos, sino del manejo específico de esa disciplina y de la inmersión en esa comunidad de práctica.

Los trabajos escritos no son sólo un medio de evaluación, sino una herramienta para generar y configurar nuevos conocimientos, que favorece a enriquecer el acervo científico de la disciplina, lo que requiere un trabajo constante y recíproco entre los nuevos y viejos profesionales de la disciplina. Es importante que los profesores y profesoras conozcan los resultados de investigaciones como esta, de manera que logren reflexionar y generar acciones para transformar sus prácticas, en coordinación con sus estudiantes.

## Referencias bibliográficas:

- Camps, A. & Castelló, M. (1996). “Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura”. En C. Monereo e I. Solé (coords). *El Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, pp. 321-342.
- Carlino, P. (2002) ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: tutorías, simulacros de examen y síntesis de clase en las humanidades. *En Lectura y Vida* 23 1, pp. 6-14.
- \_\_\_\_\_ (2003). “Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles”. En *Educere*, 6(20) 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- \_\_\_\_\_ (2004a). El proceso de Escritura Académica: Cuatro Dificultades de la Enseñanza Universitaria. En *Educere*, Artículos Arbitrarios, (26), pp. 321-327.
- \_\_\_\_\_ (2004b). “La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable”. En *Acción Pedagógica*, Vol. 13, (1), pp. 8-17.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2013). “Alfabetización Académica. Diez años después”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp. 355-381. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129777s.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). “A cognitive process theory of writing”. En *College Composition and Communication*, 32, 365-387. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0010-096X%28198112%2932%3A4%3C365%3AACPTOW%3E2.0.CO%3B2-A>
- Miras, M., Solé, I. & Castells, N. (2013). “Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (18) 57, pp. 437-459.

- Murray, D. (1980). "Writing as process: How writing finds its own meaning". En T. Donovan, & b. McClelland (Eds.), *Teaching composition: Theory into practice*. Urbana, IL National Council of Teachers of English.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Solé, I., Castells, N., Gràcia, M. & Espino, S. (2006). "Aprender psicología a través de los textos". En *Anuario de Psicología*, 37(1-2), pp.157-176.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthopos-UPN.
- Van Dijk T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.