

PRÁCTICAS DE LITERACIDAD ACADÉMICA DESDE LA PERSPECTIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

GÓMEZ ESPINOZA LAURA MACRINA/MARTÍNEZ
COMPEÁN MA. EUGENIA/PEDRAZA MEDINA
HAYDÉE/VÉLEZ ESPINOSA MARICELA

RESUMEN: Para el estudio de las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, se ha desarrollado en los años recientes la línea de investigación denominada Alfabetización o Literacidad Académica (e.g. Carlino, 2006; Parodi, 2010), que se refiere a las prácticas letradas que cada comunidad académico-científica desarrolla para la gestión, comunicación y divulgación del conocimiento, considerando que cada disciplina posee propias prácticas letradas científicas que le caracterizan y que se reproducen a través de los espacios institucionales de formación académica (Cassany y Morales, 2008). Se ha detectado (Carlino, 2008) que los docentes universitarios generalmente no se ocupan de enseñar a leer y escribir a sus alumnos dadas sus creencias de que ya lo saben hacer y son autónomos en ello. Por consiguiente, los docentes no suelen

explicitar sus expectativas ni guían a sus alumnos para que puedan lograrlas; algunos sostienen que no es labor en la Universidad el enseñar a leer y escribir pues son destrezas aprendidas en niveles educativos previos.

Con el fin de estudiar las prácticas de lectura y escritura que solicitan a los estudiantes sobre literacidad académica de docentes universitarios, se diseñó y aplicó el Cuestionario sobre Literacidad Académica para Profesores (CLAP) a 80 profesores de dos universidades públicas en la ciudad de México.

Los resultados coinciden con Carlino (2006, 2008) en que los docentes consideran que los alumnos universitarios llegan preparados para realizar actividades de lectura y escritura de acuerdo a las demandas escolares, por lo que promueven poco estas prácticas letradas dentro del aula.

PALABRAS CLAVE: literacidad académica, prácticas de lectura y escritura, o prácticas letradas educación superior.

Introducción

Antecedentes

En los años recientes se ha desarrollado y adquirido auge la línea de investigación denominada Alfabetización o Literacidad Académica, que es la forma en que se identifica a las prácticas letradas que incluyen el conjunto de nociones y estrategias, necesarias para participar en la cultura discursiva que cada comunidad académico-científica desarrolla para la gestión, comunicación y divulgación del conocimiento, especialmente presentes en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad (Carlino 2007; Cassany y Morales, 2008). En este sentido, cada disciplina posee propias prácticas letradas científicas que le caracterizan y que se reproducen a través de los espacios institucionales de formación académica, por lo que se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Cuando los alumnos ingresan a la Universidad comienzan a formar parte de una comunidad discursiva que no sólo tiene un objeto de estudio y un marco teórico-conceptual propios, sino que también tiene un discurso académico-científico que se expresa principalmente por medios escritos, y que exige un modo de pensar y de comunicarse particular en cada comunidad científica (Zavala, 2009). Sin embargo, en la mayoría de las Universidades no siempre se explicitan al alumnado los objetivos curriculares, ni los niveles de logro esperados en sus producciones escritas conforme a plan de estudios correspondientes, de modo que le facilite su ingreso, participación y desarrollo escolar (Lillis, 1999).

En el contexto latinoamericano, son escasos los trabajos que se han abocado a estudiar esta situación (Roux, 2008) por lo que es menester investigar a profundidad sobre las prácticas letradas de cada carrera académica y, más aún, conocer lo que piensan los docentes sobre estas prácticas en el aula, ya que ellas determinan en gran medida su accionar educativo.

De acuerdo con Carlino (2008) los docentes universitarios generalmente no se ocupan de enseñar a leer y escribir a sus alumnos en virtud de que consideraran que ya lo saben hacer y son autónomos en ello. Es por esto que los docentes no suelen explicitar

sus expectativas y no guían a sus alumnos para que puedan lograrlas; son pocos los docentes que devuelven los trabajos escritos con comentarios que les permitan a sus alumnos mejorar sus prácticas letradas.

Objetivos

Identificar las prácticas de lectura y escritura que se realizan dentro de las aulas universitarias desde la perspectiva de los docentes.

Método

Participantes. En el presente estudio, participaron en total 80 profesores de educación superior que imparten la Licenciatura en Psicología, de 2 instituciones educativas públicas ubicadas al sur de la Ciudad de México:

Instrumentos. Con la finalidad de estudiar las prácticas de literacidad académica y creencias asociadas a las mismas por parte de docentes en un contexto universitario se diseñó y aplicó el Cuestionario sobre Literacidad Académica para Profesores (CLAP).

Se trata de un instrumento de autoaplicación que consta de seis apartados. En el primero se recaban datos generales: demográficos, escolaridad, nombramiento y experiencia impartiendo asignaturas como docente de educación superior. El resto de los apartados se presentan como escala likert con cuatro opciones de respuesta. Así, en el segundo apartado se indaga sobre las creencias que los docentes tienen de las prácticas de sus estudiantes universitarios en tareas de lectura y escritura, y el papel del docente en promover dichas prácticas en la Universidad. En el tercer apartado se recuperan las fuentes de información que utilizan sus alumnos y las actividades escolares que se les solicita. En el cuarto apartado se recaba información sobre las estrategias y criterios de evaluación que los docentes utilizan para revisar los textos escritos de sus estudiantes. En el quinto apartado se busca información sobre los aspectos didácticos y la frecuencia con la que los utiliza para apoyar a sus estudiantes. Finalmente, en el sexto apartado se abordan las dificultades y necesidades de formación que, como docentes, han observado en sus estudiantes cuando se enfrentan a tareas de lectura y escritura en el contexto escolar.

Procedimiento. Se diseñó el instrumento CLAP (Cuestionario sobre Literacidad Académica para Profesores), se procedió a realizar un piloteo con profesores de educación superior para ver las dificultades que presentaba en la comprensión de los reactivos y la extensión del mismo. Con los resultados de estas aplicaciones se procedió a realizar los ajustes del instrumento sobre todo en algunos reactivos correspondiente a fuentes de información, estrategias y criterios de información.

Una vez realizados los ajustes se procedió a su aplicación en las dos instituciones universitarias. La participación de los docentes fué voluntaria. Posteriormente se realizó el análisis estadístico de los datos.

Respecto del procedimiento analítico, se utilizó el programa estadístico SPSS v 19, mediante el que se realizaron análisis de frecuencia, de tendencia central y diferencias de medias.

Resultados

A partir del análisis del instrumento CLAP, se obtuvo la siguiente caracterización:

El 68% de los participantes son mujeres y un 32% son varones. En cuanto a los rangos de edad, un 15.5% de la población tiene entre 26 y 35 años, 27.7% tiene entre 36 y 45 años, 27.8% tiene entre 46 y 55 años y 28.9% tiene entre 56 y 65 años. Respecto al nivel de estudios, un 14.4% cuenta con estudios de licenciatura, 6.7% con especialización, 46.7% con maestría y 28.9 tiene doctorado y un 3.3% no respondió.

Respecto a las fuentes de información, en la siguiente Tabla 1 se muestran aquéllas que utilizan con mayor frecuencia. Como puede observarse son los libros, la información de internet, artículos, apuntes y ensayos de opinión.

Tabla 1. Fuentes de información más utilizadas.

Fuentes de información	Frecuentemente
Libros (capítulos, secciones)	93%
Información de sitios de internet	75%

Artículos de revistas científicas	72%
-----------------------------------	-----

Por el contrario, con menor frecuencia se utilizan las tesis, los artículos periodísticos, los textos que el docente crea ex-profeso y las enciclopedias (Tabla 2).

Tabla 2. Fuentes de información menos utilizadas.

Fuentes de información	Ocasionalmente
Tesis	56%
Artículos periodísticos	59%
Textos elaborados para el docente	63%
Enciclopedias	67%

De las actividades que los profesores piden realizar a los estudiantes, las solicitadas con mayor frecuencia son: el comentar textos (90%) y elaborar presentaciones para exponer temas en clase (76%), seguidas de los proyectos de investigación e intervención (68%), así como los informes de prácticas (63%) que podrían ser trabajos más relacionados con la disciplina de Psicología. Otras actividades que también frecuentemente los profesores piden a los estudiantes son: lectura de textos y elaboración de controles de lectura (67%), resúmenes (61%) o mapas sobre el contenido del mismo (60%).

Entre las actividades que con menor frecuencia se le pide a los estudiantes se encuentran: responder cuestionarios (52%), elaboración de bitácoras (63%), la discusión en clase y (59%) aquellas actividades que tiene que ver con la tecnología como es la participación en foros de discusión virtuales (67%), wikis (72%) y blogs (75%).

Respecto a las actividades que los profesores realizan con menor frecuencia se encuentran el responder cuestionarios (48%), discutir textos en clase (41%), elaborar bitácoras (27%), participar en foros de discusión virtuales (33%), wikis (28%) y blogs (25%).

En cuanto a las diferencias de medias por grado académico licenciados-doctores, se encontraron diferencias de medias en los siguientes aspectos: los profesores con grado de doctor dejan con mayor frecuencia a los estudiantes leer capítulos o secciones de libro (.003), leer y discutir en clase (.025), elaborar resúmenes (.038) y elaborar proyectos de investigación (.024).

Respecto a las estrategias de evaluación, la principal que refieren los profesores es la elaboración de ensayos (75%), seguida de los reportes de programas de intervención (67%), observaciones y prácticas educativas (63%), así como de las presentaciones en clase de los temas del curso (62%) y la elaboración de proyectos de investigación (61%): entre las que menos solicitan los profesores son las monografías (60%), fichas bibliográficas (62%) y la elaboración de bitácoras (63%).

Se encontró una gran variedad de criterios de evaluación del texto escrito que toman en cuenta los profesores universitarios, mismas que incluyen tanto aspectos de forma como la extensión del escrito, o bien componentes más sofisticados como la estructura textual (Tabla 3).

Tabla 3. Criterios de evaluación del texto escrito.

Criterios de evaluación del texto escrito	Frecuentemente
Organización interna del texto: introducción, desarrollo y cierre	92%
Logro de objetivo comunicativo: hacer saber, opinar, confrontar	92%
Buen tratamiento del contenido: organización y progresión de las ideas	89%
Aspectos gramaticales: estructura de la frase u oración, empleo adecuado del gerundio, concordancia	88%

Uso de signos de puntuación	87%
Empleo de estructura textual: narrativa, expositiva, argumentativa	86%
Ortografía	82%
Presentación formal del texto: portada, sangría, márgenes, interlineado, pulcritud	67%
Extensión del texto de acuerdo con lo solicitado	64%

En cuanto a los criterios para la evaluación de los textos escritos, también se encontraron diferencias, los profesores con doctorado en comparación con aquellos que son licenciados, califican con mayor frecuencia: el logro de objetivo comunicativo: hacer saber, opinar, confrontar (.000), Organización interna del texto: introducción, desarrollo y cierre (.000) y Buen tratamiento del contenido: organización y progresión de las ideas (.003).

Aspectos didácticos usados con mayor frecuencia

Aspectos didácticos	Frecuentemente
1. Explica a sus estudiantes la forma de identificar en un texto:	
a) el tema principal	71%
b) ideas principales	78%
c) su estructura textual: introducción, desarrollo, conclusiones	66%
d) los argumentos y/o contraargumentos del autor	71%
2. Para una adecuada redacción de sus escritos, le da indicaciones a sus estudiantes sobre aspectos como:	
a) ortografía	64%

b) gramática	63%
c) organización y estructura del texto	85%
d) coherencia	81%
e) parafrasear la fuente original	68%
f) insertar citas y referencias	85%
3. Explica y ejemplifica a sus estudiantes los siguientes tipos de composición/redacción escrita y la forma de redactarlos:	
a) ensayo	62%
b) ponencia	60%
c) proyecto de investigación	71%
d) informe	79%
4. Le proporciona explicaciones a sus estudiantes y revisa sus producciones al elaborar:	
a) descripciones	68%
b) esquemas	71%
c) mapas conceptuales	59%
d) presentación de diapositivas	71%

Los profesores con grado de doctor a diferencia de los que tienen grado de licenciatura dicen que explican a sus estudiantes con mayor frecuencia como organización y estructura el texto (.003), coherencia (.010) identificar el tema principal (.014), identificar las ideas principales (0.34) y parafrasear (.037).

En cuanto a los aspectos didácticos que el docente les enseña en sus clases con menor frecuencia y relacionados con las TIC, se encuentran los blogs con un 86%, las wikis (85%) y los foros de discusión (70%).

Dificultades y necesidades de formación que los profesores observan en los estudiantes

Dificultades observadas en los estudiantes	Frecuentemente
Hacer una lectura crítica	86%
Organizar la información de un texto escrito	85%
Tener una redacción adecuada	79%
Citar a los autores	78%
Expresar ideas propias sobre el texto	77%
Buscar información de calidad en Internet	72%
Tener buena ortografía	70%
Realizar trabajos escritos de forma colaborativa	70%
Comprender lo que leen	66%
Identificar ideas principales en el texto	65%
Identificar los elementos que debe llevar el trabajo solicitado	65%

Los licenciados vs los doctores, encuentran con mayor frecuencia dificultades en que los estudiantes busquen información de calidad en Internet (.028).

Conclusiones

Los hallazgos en el estudio coinciden con los señalamientos de Carlino (2006, 2008) al plantear que 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 a las expectativas escolares. Por tal razón, promueven poco estas prácticas letradas dentro del aula.

Un porcentaje muy reducido de docentes son los que las promueven en el aula integrándolas a los contenidos curriculares. La mayor parte de los docentes, enfatizan la ortografía y la gramática en la revisión de los trabajos escolares, por encima de considerar la estructura del texto. Asimismo, la mayor parte de los docentes utilizan como estrategias de evaluación la exposición de temas, monografías, resúmenes y reportes de investigación; en muy pocos casos indican los criterios para su elaboración y no existe más que un producto final que es el que evalúan.

De acuerdo con las prácticas letradas predominantes que se han detectado, la actividad de aprendizaje más generalizada se realiza a partir de una sola fuente de información, cuyo contenido tiende a repetirse o a escribirse de una forma más o menos literal. Esto origina que los alumnos tengan serios problemas cuando se les exige una escritura argumentativa (Pozo y Monereo, 2009).

Los resultados de la comparación de medias por grado académico de los profesores, llevan a considerar que a mayor grado académico de los profesores, ellos piden a sus estudiantes mayor cantidad de textos y de mayor calidad, ya sea la elaboración de resúmenes y proyectos de investigación, o bien discusión de los textos en clase; además de que ponen más atención en que los estudiantes logren el objetivo comunicativo en sus textos escritos, tengan un buen tratamiento del contenido y organización y estructura del texto. Asimismo, señalan que les es preciso dar más explicaciones para que los estudiantes logren identificar el tema principal, las ideas principales, organizar el texto y darle coherencia.

Bibliografía

Baroody, A. (1988). *El pensamiento matemático en los niños*. España: Visor.

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2007, abril). *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Bogotá; Colombia: ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril de 2007.

Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez y D. Cadena (Eds). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralía*, (5), 69-83.

Lillis, T. (1999). Whose Common Sense? En C. Jones, J. Turner & B. V. Street. (Eds).

Students Writing in the University, pp 127-47.
Amsterdam: Benjamins.

Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.

Pozo, I., y Monereo, C. (2009). Introducción. En I. Pozo, y M. Pérez (Coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (pp. 9-28). Madrid; España: Morata.

Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En E. Narváez y S. Cadena (comps.), *Los desafíos de la lectura y escritura en la educación superior: caminos posibles*, (pp. 127–150). Cali; Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. (pp. 23-55). Barcelona; España: Paidós.