



## ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA ESTRATÉGICA A ESTUDIANTES DE LICENCIATURA DE UPN

**José Simón Sánchez Hernández**  
*Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco*  
jsanchez@upn.mx

**Área temática:** 6. Educación en campos disciplinares  
**Línea temática:** 6. Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje  
**Tipo de ponencia:** Reporte parcial



### Resumen

En la enseñanza universitaria la formación y conocimiento disciplinar se adquiere en gran medida a partir de la lectura y escritura de textos. En tal sentido, se pretende promover prácticas de lectura y escritura, que más que reproducir o “decir el conocimiento” se orienten hacia “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), dado su naturaleza epistémica y metacognitiva. Hasta ahora no ha sido posible lograrlo en el ámbito universitario, por desinterés y por lo poco significativas que son las tareas de lectura y escritura para los estudiantes. Este trabajo expone un reporte parcial de una investigación basada en enseñanza de estrategia de resumen, planeación, escritura y revisión (REPER) que pretende documentar el significado y efecto de la estrategia en estudiantes que cursan materias de licenciatura en psicología educativa. Los resultados muestran un uso inconsistente de la estrategia por ser “laborioso” practicarla según los participantes de 5° y 7°. No obstante, muestran una tendencia a procesar la lectura y composición de textos de forma más activa, por ejemplo, siguiendo los pasos de la estrategia y con mejor sentido de lo que representan estas tareas en su formación y aprendizaje. Destacamos que, en los casos de estudiantes del séptimo, leer, resumir y escribir adquieren más sentido por lo que representan para el aprendizaje y formación. Se reconoce la importancia que tiene leer y escribir para avanzar en la tesis.

**Palabras clave:** Enseñanza universitaria, Alfabetización académica, Estrategia Cognitiva, Resúmenes.

## Introducción

La lectura y escritura de textos nos da acceso a argumentos y razonamientos superiores para explicarnos el mundo que nos rodea y sobre nuestra experiencia propia. La experiencia de leer y escribir textos ayuda a niños, niñas, jóvenes, adultos a formar sus argumentos con mayor lógica y eficacia, así como participar e integrarse de mejor manera en comunidades de discurso escolar, académico y profesional. Una de las funciones principales del lenguaje escrito es contribuir al desarrollo cognitivo de los estudiantes. La dificultad para leer y escribir, por el contrario, limita el desarrollo de su pensamiento y el acceso pleno a la cultura escolar y académica (Marttunen y Laurien, 2001).

En el ámbito de la enseñanza universitaria el medio de aprendizaje y adquisición de conocimiento predominante es el texto escrito. De este modo, los textos constituyen el medio por excelencia de intercambio, comunicación y conocimiento en la dinámica de las aulas universitarias. Con la pandemia, que impuso aprender en contexto virtual e individual a través de las plataformas educativas, los tics y a distancia, los textos constituyeron del mismo modo el medio de estudio por excelencia.

Tanto docentes como estudiantes requerimos desarrollar una alfabetización académica y digital, que nos permita lidiar con la incertidumbre que genera la era de la sociedad de la información y globalización (Pozo y Pérez, 2009). Situación que ahora ha sido reforzada por la pandemia de corona virus covid19 que nos está, además, imponiendo estudiar y enseñar en forma individual a través de medios y plataformas informáticos virtuales para los que no estamos preparados suficientemente. Todo esto nos demanda contar con la capacidad de lectura y escritura especializada, que muy pocos estudiantes tienen.

Estudios relacionados con las concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje y tareas asociadas con la representación del conocimiento, muestran que no siempre expresan una imagen favorable en habilidades de aprendizaje. No actúan como sujetos expertos sino como cualquier sujeto no capacitado para enfrentar un problema de forma categorial (Pérez, Pecharroman, Bautista y Pozo, 2006).

Considerando que en la enseñanza universitaria la formación y conocimiento disciplinar se adquiere en gran medida a partir de la lectura y escritura de textos, el propósito sería promover prácticas de lectura y escritura, que más que reproducir o “decir el conocimiento” se orienten hacia buscar “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992), en virtud de sus funciones epistémicas y metacognitivas. Sin embargo, hasta ahora esto no ha sido posible en el ámbito universitario.

### Planteamiento del problema:

Normalmente se piensa que los estudiantes que ingresan a la enseñanza superior, como los que ya cursan una carrera universitaria, cuentan con habilidades de comprensión y producción

de textos por el hecho de saber leer y escribir. También se asume que saben sobre los tipos y géneros textuales, así como sobre los usos del lenguaje escrito que se practican en la formación y vida universitaria. Sin embargo, en la vida cotidiana de las aulas universitarias la realidad es distinta. Como ya se ha documentado, los estudiantes no llegan con habilidades de comprensión de textos, desconocen (Backoff y Peón, 2013; Sánchez, 2014) los tipos y géneros textuales y los usos del lenguaje escrito en la vida académica, por lo que les cuesta mucho trabajo desempeñarse como estudiantes universitarios. Muchos de reciente ingreso, como los que ya están estudiando una licenciatura, no tienen una idea clara de lo que representa la lectura y escritura académica en su formación profesional y disciplina en la que se forman.

Es común entre los estudiantes que las tareas de lectura se practiquen de forma superficial, rápida y sin sentido. No hay la conciencia de que al leer se trata de comprender el significado del contenido del texto, retener y recuperar lo importante del texto y que esto lleva tiempo y esfuerzo. Una lectura rápida y superficial difícilmente logra el propósito de comprensión. En el mismo sentido, ni siquiera se percibe que existe una relación estrecha entre la lectura y la escritura académicas porque, tanto para docentes como para los estudiantes, son actividades disociadas. Escasamente se escribe tomando como base lo que se lee de forma intertextual (Teberoski, 2007). Así, lectura y escritura poco tienen que ver. Tampoco hay claridad sobre el significado que tiene la escritura como medio epistémico y de comunicación en el aprendizaje y como herramienta con la que pueden lograr un buen desempeño académico en su formación universitaria.

En este contexto las preguntas que se plantean son:

¿Qué problemas y dificultades enfrentan los estudiantes de licenciatura de la carrera de psicología educativa que se imparte en la UPN con respecto a las tareas de lectura y escritura de textos académicos?

¿Qué representa para los estudiantes de licenciatura estudiar sus materias siguiendo una estrategia basada en un proceso de leer y resumir, planear y escribir borradores previos y revisar una vez concluido el texto?

Este trabajo presenta un avance de una investigación centrada en la enseñanza de estrategias de resumen, planeación, escritura y revisión (REPER) que pretende documentar las prácticas de lectura y escritura de estudiantes que cursan materias del plan de estudios de la licenciatura de psicología educativa aplicando la estrategia para ver sus efectos en su desempeño y aprendizaje. El fin es mejorar sus tareas de lectura y escritura, especialmente para aprender los contenidos de sus materias y formación profesional.

## Desarrollo

### *Alfabetización académica y resumen de textos*

Cuando los estudiantes participan en las prácticas académicas como usuarios del lenguaje escrito en el contexto de la cultura escolar o universitaria a la que pertenecen, tienen la oportunidad de insertarse en procesos de alfabetización académica que los van habilitando tanto en el manejo de una gran variedad de textos como de discursos disciplinarios y científicos (Olson, 2009; Castelló, 2014, Carlino 2010, Sánchez y Ortega, 2016). Con ese fin se ha promovido el aprendizaje estratégico de lectura y elaboración de resúmenes en cursos a nivel de licenciatura.

Leer y hacer un resumen para estudiar, según Bosh y Scheuer (2006), supone una actividad compleja porque implica generar una versión condensada e integrada de un texto. Como tarea de escritura, hacer resúmenes relaciona la lectura con la escritura y representa componer un texto breve nuevo fiel al sentido original del texto leído.

Al resumir siguiendo una estrategia se pretende que los estudiantes procesen activamente el contenido de los textos. Se busca como objetivo central asegurar comprensión reduciendo estratégicamente un texto académico a sus ideas centrales y que esas ideas queden registradas en un nuevo escrito respetando las ideas originales de los autores. Que los estudiantes, al leer y escribir, lo vayan haciendo como especialistas con el fin de apropiarse del conocimiento producido por esos especialistas (Guzmán y García, 2015). De la comunidad de especialistas a la que poco a poco irán perteneciendo en la medida que adquieran ese conocimiento.

### **Estrategia REPER**

Con esta estrategia en primer lugar se trata de promover el valor e importancia de leer y resumir textos mediante una estrategia de 7 pasos, con los cuales los estudiantes procesan activamente la información de los textos leídos. En el paso 6 escriben un resumen y en el 7 comentan, cuestionan o critican el contenido de lo leído. De esta manera, los estudiantes expresan qué significado construyen de la lectura y opinión sobre el contenido siguiendo la Estrategia de 7 Pasos (E7P). Luego, conforme van adentrándose en el conocimiento de una temática leyendo y resumiendo los textos de una materia, irán estableciendo un interés temático para con ello planear, escribir e ir revisando un texto propio relacionado con el aprendizaje de los contenidos de sus materias. De este modo Resumir, Planear, Escribir y Revisar (REPER) constituye la estrategia propuesta.

Implica leer y resumir textos de forma infusionada (Monereo, Pozo, y Castelló (2001). Es decir, enseñar la estrategia en los programas vigentes de las asignaturas cursadas. La estrategia está sustentada en teorías estructurales, macroestructuras y microestructuras y procesamiento humano de información. (van Dijk, 1983: 198-199; van Dijk y Kintsch 1983) y en el modelo de escritura que Hayes y Flowers (1980) originalmente formularon (Castellò, 2007).

De acuerdo con lo anterior se recogió información sobre las prácticas que los estudiantes manifiestan realizar al leer y escribir, de sus comentarios de recapitulación al final de cada sesión del curso sobre qué les representa leer y escribir con la estrategia, así como la autoevaluación sobre su desempeño en el curso y lo que aportó a su aprendizaje la estrategia REPER a lo largo del semestre.

Al inicio del semestre se aplicó un cuestionario a distintos grupos de la licenciatura de psicología educativa del 1º, 3º, 5º, y 7º, semestres para conocer prácticas cómo leen y escriben textos. Durante el curso se interviene enseñando la asignatura con base a la estrategia de comprensión y producción de textos antes descrita. Asimismo, se documentó cómo los estudiantes experimentaron la lectura y el aprendizaje siguiendo la estrategia mediante breves recapitulaciones escritas que realizaron al final de cada sesión de clase y los borradores y versión final del texto producido. Al final del semestre se aplicó el cuestionario con el que se autoevalúan. Con todo ello se documenta lo que lograron como aprendizaje en el curso siguiendo la estrategia.

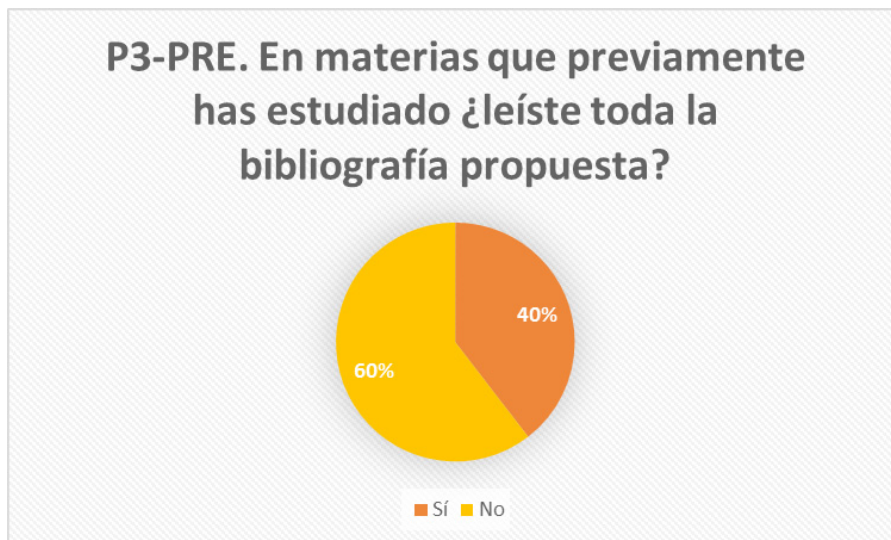
Particularmente se realizó análisis de casos sobre el proceso que siguieron estudiantes con base en sus respuestas iniciales y las reflexiones escritas que van produciendo durante las sesiones de clase a lo largo del semestre. En este trabajo presentamos el análisis de estudiantes de 5º y 7º semestres.

## Resultados

A continuación, se presentan datos y respuestas generales sobre lo que los estudiantes reportan cuando se les pregunta si leyeron o revisaron toda la bibliografía básica que se proponen en los programas, es decir, sobre sus prácticas de lectura y escritura en cursos previos.

Para dar contexto sobre antecedentes con el fin de ilustrar la problemática de lectoescritura, presentamos las respuestas de 134 estudiantes de psicología educativa del 1º, 3º, 5º, y 7º semestres sobre las prácticas y problemas de lectoescritura. Después mostramos resultados del análisis de casos específicos de estudiantes participantes de 5º y 7º semestre.

**Grafica 1. Cuánto se leyó en las materias previas**

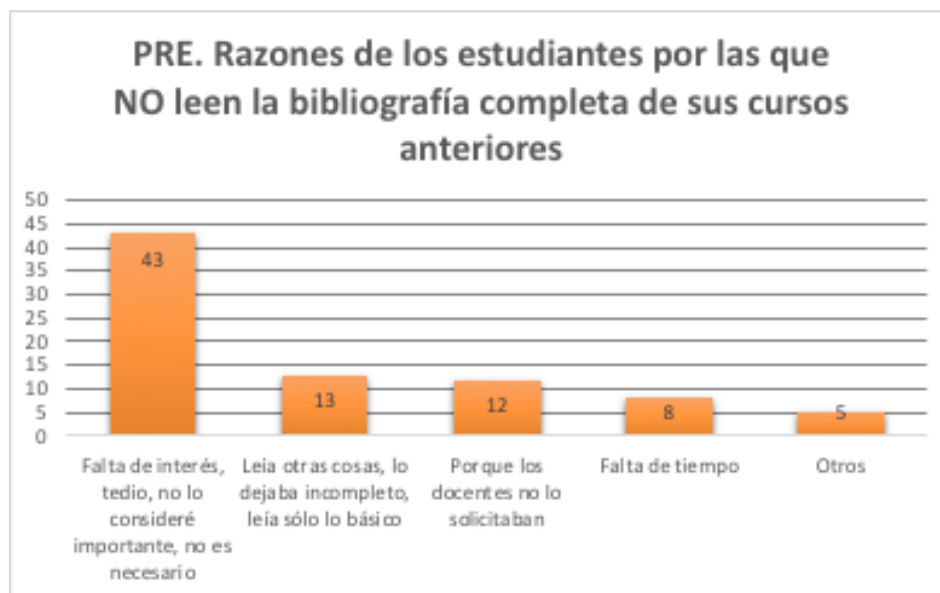


Fuente: Respuestas a cuestionario sobre prácticas de lectura y escritura de 134 Estudiantes de Psicología Educativa UPN.

Como muestra la gráfica 1, el 40% de los estudiantes declara que sí leyeron la bibliografía propuesta (53) y 60 % respondieron que no leyeron la bibliografía que se propuso (81). Es decir, más de la mitad de los estudiantes no tiene lecturas de cursos que previamente llevaron, lo cual representa que llegan con poca información y conocimientos sobre los contenidos de esos cursos, así como muy poca práctica de lectura que puede dificultar el acceso y aprendizaje a la nueva información.

Con respecto a los que respondieron que NO leyeron las lecturas de cursos previos y las razones que ofrecen, lo podemos ver en las siguientes gráficas 2.

**Grafica 2. Razones de lectura en cursos previos**



Fuente: Respuestas a cuestionario sobre prácticas de lectura y escritura de 134 Estudiantes de Psicología Educativa UPN

Es interesante ver las respuestas que indican la falta de interés, porque no lo consideraron necesario, porque los docentes no se los pedían o porque leían otras cosas. Cabría preguntarse, cómo es posible que los contenidos de los cursos que se tienen que abordar a través de las referencias y bibliografía propuesta no le sean significativas e interesantes a los estudiantes. Se observa que no existe la suficiente motivación para leer textos que les den antecedentes para continuar sus estudios.

Estas razones también son muy sintomáticas de la cultura estudiantil y académica con respecto a las prácticas de lectura y escritura. Expresa el sentido que tienen estas actividades en el proceso de aprendizaje y formación universitaria para los estudiantes. Falta de interés en un alto porcentaje, no hay tiempo, se lee otra cosa. Lo que más llama la atención es que una de las razones sea que los docentes no lo pedían. La pregunta que nos hacemos es: ¿Por qué los docentes no abordamos la bibliografía básica propuesta en los programas del plan de estudios?

Sobre la base de esta problemática se enseñó la estrategia propuesta. A continuación, exponemos los resultados de algunos casos según la perspectiva de estudiantes.



### **Análisis de casos 5 ° y 7.º semestre. ¿Qué cambio y aprendizaje se obtuvo?**

En el primer caso que presentamos vemos como en primera instancia respondió como su lectura se basaba en subrayar, tomar notas por último resumir, pero sin mucha claridad de cómo lo ejecuta. Luego vemos sus comentarios durante el curso sobre el sentido de los conceptos y finalmente lo que responde la final sobre cómo realiza u resumen siguiendo la estrategia:

“Leer, subrayar, hacer notas y escribir significados de palabras desconocidas y, por último, ordenar las ideas según la relevancia que tengan de acuerdo a mi perspectiva para poder realizar el resumen” (EHA. 5° )

Durante el proceso de clase refiriéndose a los contenidos de la materia de Aprendizajes en Contextos Culturales expone lo siguiente:

“La clase de hoy fue bastante interesante ya que pude darme cuenta que los conceptos que hemos visto realmente están relacionados y todos se centra en cómo los sujetos adquieren e internalizan los significados que el medio proporciona” (EHA, 5°)

Al final del curso su respuesta sobre cómo lee dice lo siguiente:

- “1.- Leer el título y hacer una suposición de lo que va a tratar.
- 2.- Revisar cuántos subtemas tiene oh cómo está estructurada la lectura, para tener una idea de lo que va a tratar.
- 3.- Comienzo a leer y voy realizando un análisis, anotaciones y subrayó las ideas principales de cada subtema.
- 4.- Le doy una estructura a lo que leí y hago una síntesis breve de los datos más relevantes.
- 5.- Analizó el objetivo principal del autor.
- 6.- Hago un resumen de lo que entendí.
- 7.- Elaboro una conclusión en la que relaciono los temas que veo en clase” (EHA. 5° )

Vemos los cambios y las expresiones sobre el aprendizaje logrado. Varía su forma de leer con un sentido más elaborado que se refleja en sus comentarios sobre los conceptos y aprendizaje de los contenidos durante el curso como se observa en su declaración. Podríamos con ello considerar que hay un efecto en su práctica de lectura realizada con más sentido, profundidad y comprensión de lo que se lee, como lo muestra la integración que realiza de los conceptos del contenido de la materia estudiada que expresa una idea central del contenido curso asociada a la perspectiva sociocultural de la materia.



En otro caso del 7° mostramos un ejemplo sin variación en su práctica, no se sigue la secuencia de pasos de la estrategia

“Primero me pongo en un lugar cómodo e iluminado, pongo música instrumental de fondo y comienzo a leer mientras subrayo lo que me parece importante o lo que destaca de la lectura y en base a eso hago mis conclusiones para resumir el tema” (MAB, 7°).

Como vemos se pone más énfasis en aspectos externos que al contenido de la lectura. Y en cuanto a sus comentarios sobre la estrategia externa lo siguiente:

“..., me parece pertinente dar nuestros puntos de vista acerca de la estrategia para la elaboración de un texto, ya que es la más adecuado seguir estos pasos. (...) Considero que es un tanto laborioso seguir cada uno de los pasos, pero me ayuda y facilitará más la elaboración de mi tesis” (MAB, 7°).

Los comentarios que sobre la estrategia expone indican que es adecuado seguirlos, pero le resulta laborioso y tal vez por eso tuvo dificultades para seguirla, contradictoriamente como vimos en lo que dice qué hace al leer y resumir. El siguiente caso es otro ejemplo de 5° semestre que muestra en su respuesta final ningún avance ni seguir la secuencia de la estrategia de resumen.

“Leo, subrayo lo más relevante, lo transcribo, lo vuelvo a leer para darle sentido.” (GBK. 5°).

En cuanto a sus comentarios sobre el aprendizaje de los conceptos escribe lo siguiente:

“Con la actividad de hoy me di cuenta que algunos conceptos a los tengo claros y otros me falta apropiarme más de los conceptos y saber cómo poder plasmar las ideas que tengo por escrito” (GBK. 5°)

Vemos que no se refiere al contenido específico de los conceptos, sino que borda de manera general sin nombrarlos. No sabemos a qué conceptos se refiere en particular.

Con respecto al grupo de estudiantes de 7° semestre participantes veremos qué dicen sobre la estrategia y qué fue lo que les dejó en su aprendizaje. En cuanto a su respuesta final sobre cómo leen y resumen:

“Leo el título, el año y Autor, 2) leer y suponer de que trata el texto,3) leer la introducción y buscar objetivo, 4) identificar estructura temática y subtema,5) leer detenidamente y describir de cada subtema los datos más importantes, argumentos y conceptos,6) elaboró un resumen del significado global del texto, con las palabras, 7) escribir comentarios, dudas, preguntas y críticas del texto” (HPO.7°)

Se observa que logra recuperar con mayor precisión la secuencia de los pasos de la estrategia. Y sobre el papel de la lectura y la escritura en relación a la tesis expresa lo siguiente:

“Hasta el momento me siento tranquilo con el avance de mi ensayo, está cumpliendo con los requisitos. Para poder lograr hacer una tesis antes hay que aprender a leer, escribir e intertextualizar...” (HPO, 7°).

Se reconoce la importancia que tiene leer y escribir para avanzar en la tesis, es decir, es necesario para hacer la tesis aprender a leer y escribir, según lo expresa, incluso usando un término revisado durante el curso referido a la idea de que los textos académicos se escriben sobre la base de otros.

## Conclusiones

Intentamos ayudar a los estudiantes participantes a procesar de forma activa la lectura y resumen de textos mediante la estrategia propuesta, dadas los antecedentes de poca lectura y dificultades que se identificaron en torno a las prácticas al uso de lectura y escritura.

Implicó inducirlos a considerar aspectos cognitivos relevantes de una lectura comprensiva de textos a través del uso de la estrategia en cuanto: 1) la importancia de leer para comprender; 2) reparar en lo que hacen mientras leen los textos, 3) reparar en los antecedentes de lectura previa con los que llegan a sus cursos y; 4) reflexionar sobre cómo llevan a cabo la lectura de un texto en términos estratégicos y si la concluyen con un resumen y texto escrito.

Los resultados muestran pocos cambios en las prácticas y aspectos del proceso de lectura y escritura en las respuestas de los participantes de 5° y 7°. No obstante, muestran una tendencia a procesar la lectura de textos y la forma de escribir un texto de forma más activa, por ejemplo, siguiendo los pasos de la estrategia en el caso del 5° y con mejor sentido de lo que representan estas tareas en su formación y aprendizaje. Destacamos que en los casos de estudiantes del séptimo semestre, lectura, resumen y escritura se tornan tareas con mejor sentido de lo que representan para el aprendizaje y formación. Se reconoce la importancia que tiene leer y escribir para avanzar en la tesis, lo que resulta interesante sobretodo porque hay muy poco interés en leer y escribir para aprender.

Otro de los cambios en cuanto considerar la lectura asociada a la escritura a través del resumen. Crece el sentido de la lectura para comprender e importancia de los resúmenes siguiendo la estrategia, por lo cual consideramos que hubo una mejora en leer y resumir, para comprender el significado de lo que leen como forma de alfabetización académica.

## Referencias

Backoff E., Velasco A. y Peón Z. (2013) Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza Superior* Vol. XLII (3) No. 167. (9-39)

- Bosh, B. y Schever, N. (2006). Resumir para estudiar: concepciones de los estudiantes en primer año de universidad, en: Pozo, I, Schever, N, Pérez E. M, Mateos M, Martin E. y De la Cruz M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18 (57), pp. 355-381
- Castelló, M. (2007) El proceso de escritura académica. En Castello, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. (pp.47-81) Barcelona: Graó
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de a alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación* 19(2), 346-365.
- Guzmán S. y García J. (2015). "Evaluación la alfabetización académica" en *Revista Electrónica Relieve* (21) 1,1-24.
- Hayes, J. y Flowers, L. (1980). "Identifying the organization of writing processes" in Gregg, L y Steingberg, E. (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp.3-30). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Marttunen, M. y L. Laurien (2001), Learning of argumentation skills in networked and face to face enviroments, *Instructional Science*, 29,127-153.
- Monereo, C., Pozo, J., y Castelló, M. (2001) La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 235-258) Madrid: Alianza.
- Olson, D. (2009). "Education and literacy" en *Infancia y aprendizaje* 32 (2), 141-151.
- Pérez M., Pecharroman A., Bautista A. y Pozo I. (2006). La representación de los procesos de aprendizaje en alumnos universitarios en Pozo. I, Schever, N, Pérez E. M, Mateos M, Martin E. y De la Cruz M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp55-94.) Barcelona: Graó.
- Pozo, I. y Pérez, E. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, Madrid: Morata.
- Sánchez, E. (2014) Comprensión lectora. En: González R. O. (Coord.) *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso de las instituciones de educación superior*. México. ANUIES.
- Sánchez, S y Ortega, M. (2016). Enseñanza y alfabetización académica de estudiantes en las aulas universitarias. En Rivera H, M, Vallejo C. R, Méndez P. y González B. F.(Coord.) *Jóvenes. Psicología y responsabilidad social universitaria* (pp. 131-148). México: Porrúa.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Teberoski A, (2007). El texto académico: En Castello, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 17-46). Barcelona: Graó.
- van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós
- van Dijk T. y Kintsch W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press co.