



## PRÁCTICAS DOCENTES DE ALFABETIZACIÓN Y ESCRITURA UNIVERSITARIA ESTUDIANTIL EN LAS ÁREAS DE PEDAGOGÍA Y LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

**Karla Michelle - Canett - Castro**  
michelle.canett@uabc.edu.mx

**Área temática:** Educación en campos disciplinares

**Línea temática:** Educación y aprendizaje del lenguaje.

**Porcentaje de avance:** 40%

**a)** Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado

**Programa de posgrado:** Doctorado en Ciencias del Lenguaje, tercer semestre

**Institución donde realiza los estudios de posgrado:** Universidad Autónoma de Baja California



### Resumen

La enseñanza de la escritura en la universidad representa un reto para las instituciones de educación superior del país debido a procesos de masificación de la matrícula universitaria en las últimas décadas (Hernández-Zamora, 2021). Esto ha despertado el interés en la investigación en la llamada alfabetización académica, pero con enfoques más centrados en las prácticas letradas que en los procesos didáctico-pedagógicos. Es por ello que la siguiente investigación tiene como objetivo analizar las prácticas docentes de alfabetización (PDA) de los profesores que imparten asignaturas orientadas en desarrollar la escritura universitaria estudiantil (EUE) en la Facultad de Idiomas y la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California, con el fin de identificar perfiles docentes, enfoques y modelos de enseñanza. Las PDA son procesos didáctico-pedagógicos guiados por docentes dentro de los contextos educativos formales que tienen el propósito de enseñar lectura, escritura y oralidad. De acuerdo con Hyland (2009), hay tres modelos de enseñanza de la escritura: centrado en el texto, en el escritor y en el lector. Las PDA orientadas a la escritura se enmarcan en algunos de esos modelos. El presente proyecto de enfoque cualitativo consiste en tres fases: un análisis curricular, una serie de entrevistas a profundidad a docentes, y grupos focales con estudiantes. Los resultados parciales muestran una alta presencia de asignaturas alfabetizadoras (AA) obligatorias con un alto número de créditos en los programas de licenciatura de estas unidades académicas.

**Palabras clave:** ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA, CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO, ENSEÑANZA DE LA LENGUA, ESCRITURA ACADÉMICA, ANÁLISIS CURRICULAR

## Introducción

La enseñanza de la escritura en la universidad ha sido un tema de interés en las últimas décadas. Los trabajos sobre alfabetización académica de Carlino (2003, 2005, 2013) van a marcar un antes y un después en la investigación sobre enseñanza de la lectura y escritura en los contextos universitarios en las universidades de Latinoamérica. A Carlino, se le suman los trabajos de Parodi (2012), Moyano (2010, 2017, 2018) y Navarro (2019, 2021), quienes investigan tanto géneros académicos y profesionales, escritura académica y universitaria, así como su enseñanza en educación superior. Si bien la escritura académica ha sido un tema estudiado en Latinoamérica en las últimas décadas, sobre todo en el cono sur, la mayoría de los trabajos ha estado centrada en los textos, escritores y sus contextos. Aunque se reconoce la dimensión didáctico-pedagógica de la escritura, esta ha quedado en un nivel más prescriptivo que descriptivo. Es decir, se han desarrollado manuales, recomendaciones, propuestas para la enseñanza de la escritura, pero hay pocos trabajos centrados en los docentes y su didáctica en el nivel superior.

Aunado a lo anterior, la masificación de la educación superior, fenómeno que se ha presentando en la mayoría de los países de occidente, ha traído a las aulas a estudiantes de grupos que históricamente no habían tenido acceso a la educación superior. Lillis (2001) explora estos fenómenos, sobre todo en contextos donde los estudiantes provienen de contextos multilingües. Esto ha dejado en evidencia que la alfabetización académica es una herramienta indispensable para generar condiciones de igualdad entre los estudiantes, sobre todo en los primeros años de su formación, ya que es uno de los principales motivos de deserción escolar (Uribe Gajardo et al., 2022).

La Universidad Autónoma de Baja California (UABC) es una institución pública de educación superior con una de las matrículas más altas en el país, undécimo lugar, según la ANUIES (2022). Si bien no hay una política educativa explícita de alfabetización, sí se han tomado ciertas medidas dentro de los planes y programas de estudio, sobre todo a nivel licenciatura, como la implementación de asignaturas obligatorias sobre lectura y escritura en la etapa básica (EB) de todos los programas educativos. Dos de las unidades académicas con un mayor número de asignaturas obligatorias orientadas a desarrollar prácticas de lectura y escritura en la EB son la Facultad de Idiomas (FI) y la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE). Lo anterior, lleva a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se manifiestan las prácticas docentes de alfabetización (PDA) de los profesores que imparten asignaturas orientadas en desarrollar la escritura universitaria estudiantil (EUE) durante la etapa básica de la FI y la FPIE?

El objetivo general de la investigación es analizar las PDA de los profesores que imparten asignaturas orientadas en desarrollar la EUE durante la EB de la FI y la FPIE, esto con el fin

de identificar perfiles docentes, enfoques y modelos de enseñanza, así como percepciones respecto a sus PDA y su relación con la EUE. También, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las competencias, contenidos, metodología, prácticas y evaluación de los Programas de Unidad de Aprendizaje (PUA) de las asignaturas de EB de la FI y la FPIE de la UABC que buscan desarrollar la EUE para contextualizar las PDA.
2. Diagnosticar la EUE de EB de la FI y la FPIE de la UABC para identificar las características que presentan los textos escolares, así como su percepción sobre las PDA de los profesores que imparten asignaturas que buscan desarrollar la EUE.
3. Determinar las PDA de los profesores que imparten asignaturas que buscan desarrollar la EUE en la EB de la FI y la FPIE de la UABC por medio de entrevistas que profundicen en la reflexión sobre su práctica para relacionarlo con el análisis de los PUAs y el diagnóstico de los estudiantes.

## Desarrollo

Las prácticas docentes de alfabetización (PDA) son procesos didáctico-pedagógicos guiados por docentes dentro de los contextos educativos formales que tienen el propósito de enseñar lectura, escritura y oralidad. Las PDA forman parte de las didácticas específicas, al abordarse desde un campo del conocimiento especializado: el lenguaje. Para estudiar las PDA se parte de las fases de Jackson (1992), así como de la propuesta de Shulman (1987) sobre el conocimiento didáctico del contenido (CDC). Las PDA orientadas a la escritura se enmarcan dentro de los distintos modelos de enseñanza de la escritura, los cuales, de acuerdo con Hyland (2009), se dividen en tres: centrados en el texto, en el escritor, y en los lectores. A continuación, se desarrollan estas perspectivas teóricas.

De acuerdo con Jackson (1992), la práctica docente se divide en tres fases: preactiva, interactiva y posactiva. En la preactiva, corresponden los momentos previos a la fase didáctica (interactiva); aquí se ubica principalmente la planeación. La fase interactiva corresponde a lo que tradicionalmente sucede en el aula, el docente frente a los alumnos, una fase donde se concreta la planeación. La fase posactiva comprende la evaluación, la cual sucede en solitario, pero también abarca una etapa reflexiva del docente respecto a su práctica. Estas tres fases se ven atravesadas por las percepciones, creencias, experiencias y formación de cada docente. Jackson (1992) también menciona cómo se moldea el pensamiento del docente en función de estar en contacto con los estudiantes. El docente posee conocimientos disciplinares y pedagógicos, que están presentes en su planeación —fase preactiva—, la cual puede realizar solo o en compañía de otros profesores, pero estas percepciones pueden variar al entrar a la fase interactiva, donde se pone en contacto con los alumnos. Esto, a su vez, lo lleva a reflexionar sobre su práctica, conocimientos y experiencias, que corresponde a la etapa posactiva.

Shulman (1987) menciona una serie de categorías y procesos con las cuales analizar la enseñanza de los docentes. Primero, habla de dos componentes: lo procesual y lo sustantivo, que es el conocimiento requerido para poder enseñar, y va desde aspectos didáctico-pedagógicos hasta los contenidos de la materia. Este último lo divide en siete categorías: conocimiento de la materia, pedagógico general, curricular, de los alumnos, de los contextos educativos, fines y valores educativos, y conocimiento didáctico del contenido (CDC). Este último es el que da sustento a las didácticas específicas, ya que lo que menciona Shulman es que los docentes deben combinar el contenido disciplinar con la didáctica; es decir, deben transformar el contenido disciplinar en algo “enseñable”. Ese conocimiento es específico: cómo enseñar su materia. Eso es a lo que Shulman llama CDC.

Hyland (2009) identifica tres modelos de enseñanza de la escritura: centrados en el texto, en el escritor, y en los lectores. Por su parte, Coffin et al. (2005) los dividen en centrados en el texto, en el proceso, y como práctica social. Este último modelo es, para Coffin et al. (2005), un nuevo paradigma en los modelos de enseñanza. Hyland (2009) identifica una corriente intermedia entre el modelo enfocado en el proceso y el modelo social en la enseñanza de la escritura. Por eso Hyland (2009) nombra el segundo modelo como centrado en el escritor, no en el proceso, e incluye una tercera corriente que incorpora algunos elementos sociales de la escritura, pero que están desde el punto de vista del escritor. Esta metodología que combina el análisis de textos con la etnografía se conoce como *textografía* (Swales, 1998). Desde esta perspectiva, queda claro que esta corriente se aleja del modelo de proceso y se acerca más al modelo social, como identifican Coffin et al. (2005). Las PDA orientadas a la escritura se ubican dentro de alguno de los modelos anteriores. El docente, de manera consciente o inconsciente, comienza a llevar su planeación hacia un paradigma donde se concibe la escritura como un producto, como un proceso o como una práctica social.

Sin embargo, en la educación superior, la escritura tiene dimensiones y características propias que la diferencian de otras prácticas letradas. Hernández-Zamora (2021) identifica ocho rasgos de la escritura universitaria: 1) es una escritura de nivel avanzado, 2) es un discurso diseñado, 3) es extenso, 4) es crítico, 5) es intertextual y polifónico, 6) es explícito, 7) es impersonal y 8) es inteligente. Un estudiante de primer semestre rara vez contará con una escritura que cumpla con lo anterior, aunque se espera que, al estar en un nivel superior, sea capaz de escribir de esta manera. El trabajo del docente dentro de los contextos universitarios es acompañar y guiar a los estudiantes para que desarrollen prácticas letradas académicas, profesionales y científicas dentro de su disciplina. Es por ello que resulta necesario diferenciar la escritura universitaria estudiantil (EUE) de la escritura académica, científica o, simplemente, universitaria.

La EUE hace referencia a un conjunto de prácticas letradas que conforman géneros textuales escritos propios de los alumnos en contextos universitarios. Esta escritura está caracterizada por ser formativa (Navarro, 2021) y transicional, es decir, tiene el propósito de acercar a los estudiantes a culturas escritas de mayor tradición y complejidad —académicas, científicas, profesionales, disciplinares—, y en su mayoría no trascienden el aula. Se puede clasificar en dos: la formativa y la social. La formativa corresponde a aquellos textos que se solicitan dentro de las

asignaturas para evaluar conocimientos y habilidades. La social corresponde a los textos que trascienden el aula y que no forman parte de los conocimientos y habilidades que se evalúan dentro de las asignaturas. Estos textos están al margen de lo que sucede dentro de las clases de los estudiantes, es decir, no suelen incluirse dentro de los programas de las asignaturas, pero tienen relevancia en otros momentos de la vida estudiantil, como participar en convocatorias, estar en contacto con profesores o directivos, solicitar información, entre otras prácticas mediadas por el texto.

El enfoque metodológico es de tipo cualitativo, y se divide en tres fases: currículum, docentes y alumnos. La primera fase comprende un análisis curricular de los programas de licenciatura ofertados en la FI y la FPIE. Esto permite contextualizar las PDA, a fin de identificar los modelos de enseñanza de la escritura presentes en el currículum. La segunda fase comprende la fase medular de la investigación. Se enfoca en los docentes, y consta de una serie de entrevistas a profundidad. La última fase se centra en los alumnos y sus textos. Esta fase consiste en 1) grupos focales con estudiantes de la EB de la FI y la FPIE y 2) análisis de los textos de los estudiantes. De esta manera, el proyecto se acerca a las metodologías de estudios de la escritura que propone triangular los escritos, considerando a escritores y sus contextos (Navarro, 2022). En el presente trabajo, las PDA corresponden al eje central de la investigación; el currículum, los alumnos y sus escritos permiten tener un panorama más amplio de las PDA, así como analizar los modelos y enfoques teóricos presentes en el contexto universitario de la FI y la FPIE.

### Consideraciones finales

La tesis se encuentra en proceso, por lo que hasta ahora se ha trabajado en un marco contextual y en la primera fase de la investigación, que comprende el currículum. A continuación, se presentan algunos de los resultados preliminares de esta fase.

Actualmente, en la FI se imparten dos programas de licenciatura: Traducción (LT) y Enseñanza de Lenguas (LEL). En la FPIE, se imparten cuatro programas de licenciatura: Asesoría Psicopedagógica (LAP), Docencia de las Matemáticas (LDM), Docencia de la Lengua y Literatura (LDLL), y Docencia de las Ciencias (LDC). Los programas de licenciatura se dividen en tres etapas: básica, disciplinaria y terminal. Dentro de la EB —que suele comprender los primeros tres semestres—, se imparte al menos una asignatura orientada a desarrollar prácticas de lectura y escritura básicas en los estudiantes. En la FI y la FPIE, los programas incluyen varias materias obligatorias a lo largo de la EB enfocadas a la lectura y escritura —es decir, asignaturas alfabetizadoras (AA)—; no solo una, como en la mayoría de los programas que se ofertan en la UABC.

Hay una mayor cantidad de AA en el área de Lenguas, esto debido a que se imparten asignaturas en inglés para desarrollar estas prácticas también en esta lengua. Por otro lado, las AA combinan Horas Clase (HC) con Horas Taller (HT). Esto muestra que se le da espacio —al menos dentro del

currículum— a la práctica, al ejercicio de la lectura y la escritura. Además, todas las AA tienen un alto número de créditos, entre 6 y 8, lo que también muestra una carga importante dentro del plan de estudios. Fuera de la EB, no aparecen AA obligatorias en el mapa curricular de estos programas, con excepción de LDLL, que tiene una AA obligatoria en la etapa terminal.

En cuanto a los docentes, en la FI del Campus Mexicali, hay un total de 66 docentes: 14 profesores-investigadores de tiempo completo (PTC), 15 técnicos-académicos de tiempo completo (TATC), 1 técnico-académico de medio tiempo (TAMT) y 36 profesores de asignatura (PA). Para el semestre 2023-1, la mayoría de las AA son impartidas por personal docente de tiempo completo, tanto PTC como TATC. Por su parte, la FPIE cuenta con 18 PTC, 6 TATC, y 68 PA. A diferencia de la FI, para el semestre 2023-1, las AA las imparten, en su mayoría, PA. Solo hay un PTC impartiendo una AA a un grupo de tronco común. La diferencia entre una mayor cantidad de PA en la FPIE que en la FI se explica por la cantidad de TATC que posee cada unidad académica. Además, en la FI se ofertan tres posgrados distintos que abren convocatoria de manera anual, por lo que los PTC se enfocan en estos programas, mientras los TATC atienden en gran parte la matrícula de licenciatura. Por último, la matrícula a nivel licenciatura es más amplia en la FPIE que la FI.

Respecto a los estudiantes, en la FPIE, hay un total de 715 estudiantes de licenciatura: 342 de EB, 135 de ED y 238 ET. En la FI, estaban inscritos 604 alumnos en licenciatura: 182 en EB, 228 en ED y 194 ET. Con lo anterior, se observa que en la FPIE la mayoría de los estudiantes es de EB, mientras que en la FI el grueso de la matrícula se ubica en la ED, seguida de la etapa terminal y, por último, la EB. Esto se debe a que durante la contingencia sanitaria hubo una reducción en la matrícula de dicha unidad académica. Sin embargo, como se aprecia en la FPIE, en la mayoría de las ocasiones, donde se atienden más estudiantes es durante la EB, y es también en esa etapa donde se ubican las AA.

De acuerdo con Martínez-Lobatos (2011), la formación básica en educación superior es un tema de debate y responde a diversos intereses. Una de las principales interrogantes es definir qué es lo básico en la formación y qué no. Además, no hay consenso general a nivel superior o un marco común para delimitarlo. En el caso de la FPIE y la FI, se observa que las habilidades de lectura y escritura se consideran básicas, y tienen fuerte presencia en esta etapa de formación. Incluso, en la FI, se considera básico que también lean y redacten en inglés. Esto provoca que tengan más asignaturas en la EB que en la FPIE. Por otro lado, la FPIE tiene asignaturas obligatorias de redacción o producción de textos en otras etapas, pero solo para la LDLL.

## Referencias

ANUIES. (2022) *Anuarios estadísticos de educación superior 2021-2022*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

- Carlino, P. (2003). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1405-66662013000200003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1405-66662013000200003)
- Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T., & Swann, J. (2005). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. Routledge.
- Hernández-Zamora, G. (20 de noviembre de 2021). *Escribir en la universidad: dilemas entre lo académico, lo político y lo pedagógico*. [Presentación oral]. I Simposio Internacional Escritura en Investigación: Iniciativas Pedagógicas y Didácticas. Universidad LaSalle, Bogotá, Colombia.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid.
- Lillis, T. (2001). *Student writing: Access, regulation, desire*. Psychology Press.
- Martínez-Lobatos, L. (2011). *Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la nueva economía*. ANUIES-UABC.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista signos*, 43(74), 465-488. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, (50), pág-47. <https://revistaderechoeconomico.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251>
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 34, 235-267. <https://doi.org/10.1590/0102-445074896274115057>
- Navarro, F. (14-17 de septiembre de 2022). *Metodología de la investigación de la escritura. Triangulando escritos, escritores y contextos*. [Taller]. X Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura "La lectura y la escritura: persistentes desafíos para las ciencias del lenguaje". Universidad de Panamá, Ciudad de Panamá.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 4. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>

- Parodi, G. (2012). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Grupo Editorial Planeta.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Swales, J. M. (1998). Textography: Toward a contextualization of written academic discourse. *Research on language and social interaction*, 31(1), 109-121.
- Uribe Gajardo, F., Lovera Falcón, P. y Navarro, F. (2022). "Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás": escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-14.