

Educando entre palabras: la lectura y la escritura académicas para el futuro docente de nivel básico

Perla Cristal Hermosillo Núñez

Introducción

¿Es necesario que el estudiante universitario que se prepara para ser docente de educación básica domine la lectura y la escritura académicas?, ¿en qué contribuyen estas dos habilidades en el quehacer del futuro docente? Estos cuestionamientos se resolverán a lo largo de este trabajo, cuyo objetivo es demostrar que la lectura y la escritura académicas son herramientas indispensables para quienes se dedicarán a la docencia en la educación básica.

La práctica de la lectura y la escritura académicas en la universidad representa siempre un reto importante para los estudiantes, quienes, al integrarse a una cultura disciplinar, se van enfrentando a las formas de leer y de escribir propias de su área de conocimiento, proceso que acuñó Carlino (2006) en el término *alfabetización académica*. Este proceso significa que los alumnos debieran desarrollar habilidades de lectoescritura de manera gradual para transitar con éxito por la formación universitaria hasta incorporarse en el mundo laboral.

Sin embargo, es común escuchar en las aulas universitarias que las asignaturas relacionadas con la lectura y la escritura académicas no son importantes porque los alumnos asumen que ellos ya saben leer y escribir, que dominan ambas habilidades de manera considerable y que el centro de atención debiera estar en las materias que aportan a

su aprendizaje propiamente disciplinar, en particular, en aquellas que se enfocan en la enseñanza de estrategias para el docente o que versan acerca de contenidos pedagógicos.

Quizá por estas razones, la generalidad de los universitarios afirma que no les gusta leer ni escribir, que realizan las tareas y actividades solicitadas en clase y muestran interés por aprobar las materias y relacionan estas actividades cognitivas con la obligación, el aburrimiento y la pérdida de tiempo, como ya lo ha explorado y puesto en evidencia Argüelles (2014a, 2014b) en sus estudios acerca de la lectura y su asociación con la rigidez escolar. Los estudiantes universitarios que se preparan para ser docentes de educación básica no son la excepción.

Para discutir acerca de estos temas, el presente trabajo se divide en cuatro apartados. En el primero de ellos titulado “En la universidad y más allá de ella”, se describe la percepción de los estudiantes con respecto a la lectura y escritura académicas y se demuestra por qué estas habilidades son herramientas necesarias para las diferentes áreas laborales en las que se desempeña un docente de educación básica. En la segunda parte, “Leer y escribir en la colectividad”, se diserta acerca de la utilización de textos literarios y académicos en el aula, así como las diferencias y similitudes entre ellos, lo cual posibilita la conformación de una comunidad lectora. En “Los textos por dentro y por fuera”, tercera sección de este capítulo, se argumenta acerca de la necesidad de que los estudiantes que se preparan para ser docentes distingan y dominen los prototipos y géneros textuales en el marco de la *alfabetización académica*. Por último, en el apartado “Navegando en el mundo digital y tecnológico”, se reflexiona acerca del impacto de las diferentes formas de lectura derivadas de los textos digitales y el acceso a aparatos tecnológicos en las prácticas de lectoescritura en el aula, lo cual requiere la implementación de estrategias de enseñanza centradas en el estudiante.

En la universidad y más allá de ella

En el Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara se oferta la Licenciatura en Educación, la cual se enfoca en la formación de profesionales de la docencia en primaria y secundaria. El perfil de egreso se constituye en cuatro ejes fundamentales: literacidad, numeralidad, mundo social y mundo natural. Con base en estas dimensiones, el plan de estudios se encuentra diseñado para cubrir esas áreas y se ha tratado de incluir el componente didáctico en la mayoría de las asignaturas con la finalidad de que los egresados se desempeñen como actores de cambio para la mejora educativa en cualquier espacio educativo en el que se encuentren inmersos (Centro Universitario de los Valles, 2022).

De acuerdo con este esbozo, la mayoría de los estudiantes relacionan la formación universitaria para ser docentes de educación básica única y exclusivamente con la impartición de una clase o con la parte práctica de la docencia, restándole importancia a la comprobación de la comprensión y asimilación de los referentes disciplinares y la fundamentación teórica, mediante la lectura y la escritura académicas, aspectos indispensables para la formación integral de un futuro docente.

En relación con lo anterior, es frecuente que los docentes universitarios se enfrenten a la desmotivación, pereza y aversión a las habilidades mencionadas, lo cual se refleja en la calidad de las tareas y actividades solicitadas, y en el comportamiento de los alumnos cuando de leer y escribir de manera general se trata, pero cuando se les solicita la lectoescritura académica, esta aversión se exagera aún más. De este modo, los estudiantes consideran que en el campo profesional no es tan necesario saber leer y escribir textos académicos, pues consideran que sólo estarán frente a su grupo, impartiendo sus clases sin complicaciones de este tipo.

Lo cierto es que la lectura y la escritura académicas representan formas de comunicación insustituibles en la universidad y en la vida laboral de cualquier profesionista, incluidos los futuros docentes de

educación básica. Si bien es cierto que en el quehacer profesional el egresado de la Licenciatura en Educación se encargará de impartir clases en primaria y secundaria, también lo es que el ser docente no se reduce a ese acto como única encomienda para el educador.

La vida profesional del docente de educación básica se divide en, por lo menos, tres áreas fundamentales: la preparación de las clases, la cual supone el diseño de una planeación, la investigación o repaso de los temas y la revisión e inclusión de materiales a sus sesiones diarias; la impartición de clases; es decir, la ejecución de la planeación, el uso de los recursos didácticos y la resolución de elementos inesperados a lo largo de la jornada laboral; por último, la participación en eventos, como congresos, conferencias, foros, así como el diseño e impartición de talleres, diplomados, cursos de capacitación, etcétera, en los que el docente es protagonista, asistente o alumno, dependiendo del papel que desempeñe en cada tipo de evento. Muchas de esas colaboraciones implican la producción y difusión de textos académicos y especializados en el área disciplinar de la educación.

Considerando el planteamiento anterior, un profesor de educación básica debe conocer y asimilar que el estar frente al grupo es sólo un aspecto de lo que conlleva la profesión. Antes de impartir una clase se debe diseñar la planeación, la cual requiere que el docente haya asimilado fundamentos teóricos y metodológicos de carácter disciplinar que le permitirán sustentar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Los aspectos mencionados también se reflejan durante la impartición de la clase, al saber cómo adaptar sus conocimientos a la población de estudiantes y después de cada sesión, cuando se lleva a cabo el proceso de evaluación, mismo que requiere de esa asimilación y aplicación de conocimientos de manera académica. Este dominio también se aplica en la producción escrita del docente, cuando participa en eventos que requieran textos académicos y especializados.

Lo anterior se logra por medio de la lectura y la escritura académicas, ya que son los instrumentos o herramientas que permiten comunicar aprendizajes, relaciones, discusiones, etcétera, de la disciplina que

se decantan en la planeación didáctica, en la elaboración de programas de estudio, en la participación del docente en eventos como congresos, impartición de talleres y capacitaciones para colegas, en general, en su integración en la vida académica y profesional.

De acuerdo con este planteamiento, diversos autores han propuesto estrategias didácticas que contribuyen a la formación académica de los estudiantes con respecto a la lectura y la escritura. Entre ellos se encuentran Cassany (1999, 2011) Cohen (2014) y Serafini (1994), quienes han planteado cómo contribuir a que los alumnos transiten de manera práctica en su formación en cuanto a la lectoescritura. Estas propuestas combinan el aspecto teórico con su puesta en práctica mediante ejercicios puntuales y precisos que implican el involucramiento de los alumnos y maestros en el proceso de adquisición de habilidades para leer y escribir. Así, estas prácticas resultan apropiadas para que el estudiante se considere como sujeto activo y del proceso de lectoescritura académica.

Para el estudiante que se forma para impartir clases en educación básica es imprescindible concebirse a sí mismo como un actor educativo que es pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, no sólo como miembro de un grupo universitario, sino como el profesionista en potencia que se encargará, a su vez, de que sus alumnos adquieran esas habilidades. Al respecto, Cassany (1999) afirma que todo ser humano se integra al mundo de la escritura de diferentes maneras: en lo cotidiano, en las redes, en la universidad y en la vida profesional; esa integración sucede por la necesidad de pertenecer a una comunidad alfabetizada.

A esta visión con respecto a la escritura es posible sumarle la lectura como parte de esas habilidades, cuyo aprendizaje incide en que los sujetos se comuniquen de manera eficiente y adecuada en las diversas esferas en las que interactúan. “Los alumnos de redacción deberían tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y aprendizaje a través del currículum y más allá del centro educativo” (Cassany, 1999, p. 16). De acuerdo con esta afirmación, los

estudiantes y futuros profesores deben aprender a utilizar la lectura y la escritura como herramientas para difundir sus conocimientos disciplinares y especializados en situaciones comunicativas fuera de la universidad.

De esta manera, la distinción de las características propias de los textos académicos son fundamentales para comprender su función, más allá de considerar que los errores o inconsistencias de un escrito no tienen repercusión en el mensaje porque éste es independiente de la manera de escribirse y leerse, por lo que no es necesario cuidar su forma; por el contrario, forma y fondo se encuentran unidos de tal manera que son indisolubles, por lo que se requiere cuidar ambos, sobre todo si se trata de transmitir conocimientos disciplinares y experiencias profesionales en ámbitos educativos y académicos.

Para adentrarse en las prácticas de la lectura y la escritura académicas se necesita una orientación disciplinar, encaminada a la formación profesional del estudiante, como plantea Carlino (2008), pero ¿el alumno tiene conciencia de la importancia de la lectura y la escritura? Ante esta interrogante, Fregoso Peralta, Aguilar González y Pérez Amezcua (2021) afirman que es importante proporcionar textos afines a los contenidos trabajados en la carrera para luego contrastarlos con documentos o escritos con los que tendrán contacto en la vida cotidiana de su desempeño profesional. De ese modo, estarían vinculados los productos elaborados en la formación universitaria con los que se elaboran en el campo laboral.

De acuerdo con el planteamiento de que “se requiere desarrollar destrezas lingüísticas muy específicas de cada carrera y ámbito profesional correspondiente” (Fregoso Peralta, Aguilar González y Pérez Amezcua, 2021, p. 97), es necesario que el estudiante universitario desarrolle su capacidad autogestiva para integrarse a la cultura disciplinar de manera menos abrupta, mediante la práctica de la lectura y la escritura académicas no sólo en las aulas universitarias, sino fuera de ellas. Se requiere que cada alumno asuma la responsabilidad de

hacer conscientes sus áreas de mejora y asumirse como un educador en potencia que será un referente para sus estudiantes.

Así, el futuro educador del nivel básico, además, se convierte en una persona pública al ser participe en eventos como congresos, conferencias, talleres, cursos de capacitación, entre otros, los cuales suponen de una competencia más: la oralidad académica, herramienta o habilidad que se encuentra vinculada de manera estrecha con la lectura y la escritura académicas, ya que las tres convergen en mayor o menor medida en las diversas situaciones universitarias y profesionales. La participación del docente de educación básica en dichos eventos implica una preparación previa que consiste en la lectura y la redacción de textos académicos que reflejan su *expertise* en el área disciplinar y que contribuyen a la constitución de una imagen y credibilidad profesionales, lo cual aporta a una formación más adecuada de sus estudiantes y a su incorporación a la vida institucional de la que será parte.

Leer y escribir en la colectividad

Para el futuro docente de educación básica es necesario, en primera instancia, diferenciar entre la lectura y escritura literaria de la académica. Si bien es cierto que los profesores estarán en contacto con ambas en su labor profesional, es fundamental que las reconozcan como parte de un mismo entramado, pero que funcionan de manera particular y su uso conlleva diversas implicaciones.

De acuerdo con este planteamiento, en el ámbito universitario los textos más utilizados por los maestros son los académicos, cuyo contenido se enfoca en teoría o información específica respecto a cada asignatura cursada por los estudiantes. No obstante, los docentes se apoyan en otro tipo de escritos para cumplir con los objetivos planteados en sus cursos. Uno de ellos es el texto literario, en particular, la narrativa. Su lectura implica la participación del lector para identificar el argumento, la trama, ordenar los acontecimientos de la historia, detectar la importancia de los elementos narrativos y, sobre todo, la construcción

de significados, donde intervienen símbolos pertenecientes al lenguaje y la cultura (Bruner, 1991); éstos se encuentran arraigados en profesores y alumnos y se activan cuando decodifican el texto.

Según lo establecido con anterioridad, quienes se preparan para ejercer la docencia en educación básica usan los textos literarios para la impartición de sus clases, pero, al mismo tiempo, algunos profesores los utilizan para enseñarles los contenidos a ellos, si la asignatura lo requiere. De este modo, es necesario conocer que la lectura literaria en las aulas ha sido una actividad de carácter obligatorio, lo que la marca como algo “aburrido”, dado que se trata de una imposición. Aunado a este hecho, muchas veces, los maestros no la disfrutaban o no la practicaban. Incluso, para fomentar este hábito se ha incluido en el currículum, lo cual acentúa la aversión al libro y la lectura (Argüelles, 2014b).

Además, leer este tipo de literatura como actividad impuesta por los profesores en las escuelas tiene una función práctica para cumplir con los requisitos solicitados por el sistema educativo. Como resultado se le dedica poco tiempo en el aula y no se toma en cuenta el interés lector de los sujetos. Quizá, este rechazo casi natural a la lectoescritura proviene de que, si una actividad se disfruta, es una pérdida de tiempo o no es importante para la producción de conocimiento o avance científico.

En ese sentido, Cassany (1999) afirma que “la representación de lo escrito como humanístico o literario ofrece un panorama sesgado de la realidad, al negar la naturaleza verbal de las ciencias [...] la ciudadanía conceptualiza lo escrito como un arte subjetivo, mágico y científico...” (p. 93); por lo tanto, al trasladar estas concepciones al ámbito universitario, es común que los estudiantes consideren que la escritura académica no es parte de la formación científica porque no en todas las carreras es necesario escribir. Sin embargo, a medida que van cursando los semestres, es posible que la mayoría de los alumnos concienticen, de manera gradual, que el dominio de la lectoescritura académica es una herramienta indispensable en su vida universitaria y profesional.

Por ello, la necesidad de involucrar a los docentes en instruir a sus alumnos con respecto a la importancia de entender los textos, la adquisición de habilidades y conocimientos, así como las características que favorecen o dificultan su comprensión se ha incrementado por los retos presentados ante la emergencia de las literacidades electrónicas, lo cual representa un alto grado de responsabilidad para el docente de educación básica.

Es común que en la escuela los docentes impartan lecciones para que los alumnos aprendan lo estipulado en las planeaciones didácticas. Los estudiantes que así lo hacen son premiados, quienes no, son castigados. En consecuencia, la educación literaria se caracteriza por su enseñanza mediante métodos rígidos y disciplinarios que carecen del acercamiento a la lectura. De esa forma, los lectores potenciales se desmotivan porque asocian la lectura placentera con una obligación, no descubren ellos mismos ese disfrute ni su importancia (Argüelles, 2014a).

Otro elemento importante por considerar en cuanto a la lectura literaria en el ámbito educativo escolarizado es que es un hábito que se transmite por recomendación de profesores, padres, amigos, bibliotecarios, entre otros. De ese modo, los estudiantes lo relacionan como un acto placentero cuya recompensa es sólo la satisfacción de leer, independientemente de los requisitos institucionales; por lo tanto, es una actividad en gran medida extracurricular. En ella intervienen espacios públicos como las salas de lectura y las bibliotecas, así como especialistas en el tema, por ejemplo, los editores y los escritores, quienes motivan esta práctica fuera del salón para reforzar los procesos educativos en torno al acto de leer en el aula sin que la calificación sea importante (Argüelles, 2014b).

Un último aspecto fundamental por enfatizar respecto a la lectura literaria es que constituye funciones sociales e individuales, como la contribución a la identidad o la práctica de la lengua. Esas funciones, afirma Argüelles (2014a), se hacen conscientes cuando los sujetos reflexionan acerca del cambio en el pensamiento y en la emoción que produce la lectura a lo largo del tiempo. Desde este planteamiento, la

lectura en el aula trasciende lo individual, pues sus efectos incluyen a una colectividad representada por maestros y alumnos, quienes comparten percepciones, opiniones, juicios de valor, etcétera, en torno a los textos literarios.

Es posible afirmar que tanto la lectura y la escritura literarias como las académicas comparten similitudes; por ejemplo, la conformación de una identidad comunitaria o grupal, la trascendencia de su práctica más allá del espacio escolar, la constitución de una colectividad, entre otras. Sin embargo, lo académico requiere de un alto grado de objetividad, de la utilización de un lenguaje especializado, del uso de una estructura particular al escribir y de maneras específicas de leer según la disciplina.

Por lo anterior, es fundamental conceptualizar la lectura y la escritura académicas como prácticas sociales. Para ello, se requiere el reconocimiento de la importancia de maestros y alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la universidad, pues en este nivel educativo, por lo general, los docentes consideran que los alumnos son capaces de aplicar herramientas y estrategias para una adecuada comunicación escrita y comprensión de textos académicos, por lo que se enfocan en la enseñanza de la lectoescritura especializada de acuerdo con cada asignatura impartida (Hermosillo Núñez, 2018).

Además, no se toma en cuenta que el hábito de la lectura y la escritura académicas aún no se encuentra internalizado por los alumnos, por lo que es necesario fomentarlo de manera gradual a lo largo de los ciclos escolares, tal como sostiene Carlino (2006): el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura es permanente porque cada persona se encuentra con textos diversos de diferentes complejidades durante su formación universitaria, lo cual supone la adquisición de habilidades comunicativas específicas.

Es a partir de trabajos provenientes de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que se conciben los actos de leer y escribir como actividades donde lo oral y lo escrito representan momentos inseparables de un mismo continuo en la interacción social. Estas habilidades

son prácticas sociales y no sólo destrezas psicológicas individuales (Macías Andere y López Hernández, 2013). Lo anterior contribuye a considerar la lectura como práctica cultural a través del tiempo y el espacio, pues representa la búsqueda de lo individual y lo colectivo, la palabra oral y la escritura, así como sus relaciones, además de los protocolos y las prácticas reales.

Esta convergencia conlleva a que se valoren los logros en cuanto a la lectura y la escritura académicas, según el propósito que en cada asignatura se haya establecido, por lo que debieran considerarse como parte de un continuo y como práctica social. Desde esta perspectiva, estas habilidades trascienden lo individual para llevarse a cabo en un contexto histórico, social y cultural específico. Además, se reconoce el papel de los maestros, los alumnos y las metas de lectura como elementos imprescindibles en el estudio del proceso del lector y del escritor, no sólo en el ámbito universitario, sino también en los espacios profesionales, los cuales inciden de alguna forma en el contexto educativo.

En las nuevas literacidades se contemplan la lectura y la escritura como un continuo, donde lo social y lo cultural interactúan para conformar prácticas sociales, postura similar a la de Lemos Vóvio (2008) quien enfatiza que las maneras de leer están determinadas por condiciones sociales e históricas; de igual modo, los usos de la lectura y los significados atribuidos por los sujetos dependen del contexto. Además, la autora sostiene que las formas de enseñanza y aprendizaje de la lectura se vinculan con los materiales requeridos por los sujetos, así como su posibilidad de ser leídos.

En este sentido, es significativo que los futuros educadores del nivel básico consideren la lectura como práctica social que consiste en que los sujetos interpreten y den sentido a los textos como resultado de la interacción con otros. Para ello, cada individuo elabora una serie de opiniones e ideas de manera individual que luego expone a los demás, haciendo de ella una actividad social en cualquier nivel educativo. Otro aspecto relevante es tomar en cuenta que la facilidad de acceso a las lecturas incide en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, Estienne (2006) reflexiona acerca de acciones pedagógicas encaminadas a la enseñanza de la lectura en el ámbito universitario y propone que la lectura como una práctica social es distinta según las circunstancias, espacios, funciones y motivos por los cuales se realice. Del mismo modo, afirma que la escritura es una herramienta otorgada por la cultura que posibilita la interacción con los conocimientos mediante los significados representados con símbolos. Desde esta perspectiva, los problemas de lectura en la universidad no sólo se encuentran en el alumno y el profesor, sino que se relacionan también con una serie de prácticas particulares según el tipo de texto, la disciplina, los objetivos, los contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este contexto contribuye a que los estudiantes que se preparan para ser profesores en educación básica concienticen que las instituciones educativas autorizan prácticas determinadas para entrar en contacto con el conocimiento. Lo anterior implica que el estudiante se integra a una cultura académica determinada, donde se requiere la apropiación del lenguaje, reglas, modos de actuar, entre otros, lo cual conlleva a la construcción de una identidad social. Aquí se incluyen las maneras de leer, escribir, comentar, interpretar los textos, etcétera, que los sujetos asumen como “naturales” y convencionales, las cuales forman parte de una cultura universitaria que no se cuestiona.

Es común identificar en los espacios escolares que los docentes dan por hecho que los alumnos no leen, pero no averiguan las razones. Por lo anterior, esperan que los estudiantes lean siguiendo el programa, el objetivo, los contenidos, etcétera; sin embargo, aceptan que la explicación al inicio y durante el curso es insuficiente para que se lleve a cabo de esa manera. Así mismo, los maestros guían los temas y su expectativa radica en que los alumnos lean de manera crítica para construir nuevos conocimientos (Estienne, 2006).

En relación con lo expuesto anteriormente, es fundamental abordar la lectura en la universidad como una práctica correspondiente a una comunidad lectora. Esto permite concebir a los alumnos, que

ingresan y permanecen en la educación superior hasta concluir sus estudios, como sujetos que se enfrentan a cambios en las prácticas de lectura y de cultura académica. Por ello, la lectura debe estudiarse desde cada contexto educativo, para así situar propósitos, motivos y funciones que den sentido al lector.

De la misma forma, González y colaboradores (2003) resaltan algunos de los elementos que intervienen en la lectura como proceso individual y social: curiosidad, motivación y necesidad personal y social de construir su propio conocimiento. Según lo planteado con anterioridad, la lectura y la escritura académicas no son habilidades innatas en el sujeto, aunque dependan en gran medida de él, sino que estriba en los objetivos personales y los actores externos influyentes en las diversas maneras de leer.

Desde esta perspectiva, lo importante es reconocer que las actividades realizadas en el aula, el trabajo en casa, así como las formas de relación entre los sujetos en el salón de clases son algunos de los múltiples factores que inciden en el aprendizaje de la lectura y la escritura académicas, y no sólo la disposición que tengan los estudiantes con respecto a ésta. En consecuencia, en estos procesos intervienen diversos elementos y tanto maestros como estudiantes tienen la misma relevancia en él.

De acuerdo con los antecedentes referidos, la lectura y la escritura como prácticas sociales en el aula universitaria implican la consideración de maestros y alumnos en igualdad de importancia para su realización con éxito. Los profesores deben diseñar estrategias para motivar a los estudiantes mediante la elección de materiales, plataformas, dispositivos electrónicos, entre otros, según sus posibilidades y las brindadas por el contexto educativo y la institución. Además, deben ser conscientes de que los estudiantes se encuentran en constantes cambios de prácticas de lectura y escritura para planear sus cursos, circunstancias que deben considerar los futuros docentes cuando cursan su carrera universitaria.

El papel de los estudiantes no es menor, pues su disposición para aprender es fundamental. En la cultura académica de la institución educativa existen prácticas de lectura y escritura que son naturalizadas por ellos. Cuando esas prácticas intentan ser transformadas por los maestros, muchas veces los alumnos muestran cierto rechazo al cambio; en consecuencia, las expectativas de docentes y universitarios con respecto al desempeño de estas habilidades no se equiparan. Por lo tanto, si profesores y estudiantado aceptaran que conforman una comunidad lectora ayudaría a la integración de metas personales de lectura y escritura no sólo en el aula, sino en la vida cotidiana. De esa manera, la evaluación sería planificada tomando en cuenta los objetivos y habilidades de cada estudiante, compartidos en esa comunidad lectora, en este caso, en la universidad y, posteriormente, en las aulas de educación básica.

Los textos por dentro y por fuera

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad, la complejidad que implican para los estudiantes y maestros, así como la integración de los alumnos a una cultura muy particular con respecto a las prácticas de lectura y escritura son aspectos de la vida académica que requiere que los estudiantes lean y escriban textos especializados, cuya apropiación, conocimiento y dominio representan un proceso llamado *alfabetización académica*, como se ha mencionado con anterioridad.

En el ámbito universitario, una de las complejidades relacionadas con la alfabetización académica es la distinción de los prototipos y géneros textuales. Los docentes que imparten asignaturas relacionadas con la comunicación oral y escrita constantemente se encuentran con que la mayoría de estudiantes y otros docentes designan con el término “ensayo” casi a cualquier producto escrito. Es común que los alumnos mencionen “me dejaron un ensayo en el que debo describir el contenido de un libro para la siguiente semana” o que los maestros afirmen

“les he dejado a mis alumnos un ensayo en el que comenten de manera crítica el artículo que han leído”. Si se indagara más, quizá los textos anteriores corresponden, posiblemente, a una reseña descriptiva y a un reporte de lectura. ¿Qué implica la situación anterior?

La falta de conocimiento o la confusión de prototipos y géneros textuales por parte de estudiantes y maestros en la universidad conlleva a una mayor dificultad de integración a la cultura académica. Como consecuencia, se confunde la función de los textos académicos, los diversos registros del lenguaje y el nivel de complejidad que implican los diferentes escritos producidos en el ámbito universitario. Lo anterior incidirá en la futura práctica de los estudiantes que se preparan para ser profesores de educación básica, pues, lo que el docente aprendió en su formación universitaria, lo reproducirá con sus alumnos (Cassany, 2011). Si a todo texto que leyó y escribió le dijo “ensayo”, así mismo lo aprenderán sus estudiantes.

Como afirman Domínguez García y Rivero Fernández (2018), en la docencia universitaria la idea de que la enseñanza de la lectura y la escritura se consideran independientes al resto de las asignaturas y que debe ser atendida sólo por los profesores de lengua o por docentes de niveles anteriores siguen siendo problemáticas existentes que repercuten, precisamente, en la formación de los estudiantes respecto a qué características básicas tiene un texto, cuál es su función y cómo se le nombra.

Un ejemplo de la afirmación anterior es la pregunta realizada por un estudiante de un curso relacionado con la comunicación oral y escrita: “¿por qué el ensayo no puede ser considerado como parte de la escritura académica si su finalidad es convencer a un público acerca de algún tema?”. En este caso, el alumno se refería a un ensayo literario.

Ante tal duda, es importante reflexionar con los alumnos que hay que distinguir los tipos de textos y géneros: por un lado, se encuentra el ensayo literario; por otro, el ensayo académico, aunque ambos persiguen el mismo fin, que es exponer una serie de ideas para persuadir a un receptor. Sin embargo, su función y la manera en que se construyen

los argumentos son diferentes. Esta distinción, en apariencia simple, representa apenas una pequeña parte del proceso de inserción de un estudiante en la cultura académica de la universidad, como señala Carlino (2013).

Uno de los mayores retos y necesidades de los futuros docentes es apropiarse de los términos tipología textual, género discursivo y registro, además de que este conocimiento facilitará sus estrategias de enseñanza. Estos tres términos han representado una serie de complicaciones en su conceptualización y en su aplicación en el proceso pedagógico en las aulas, debido a su naturaleza evolutiva, cambiante y flexiva a lo largo del tiempo. Según Castellá (1996), hay que comenzar por entender el proceso escritural desde un enfoque comunicativo y no sólo gramatical, de ese modo, se amplía el horizonte acerca de la diversidad y los límites que implica su uso en las aulas; por supuesto, esta perspectiva atañe a la lectura.

Ante la diversidad de escritos que se usan en el ámbito académico, es imprescindible que el docente distinga, en primer lugar, el tipo de texto:

Forma discursiva estereotipada, definida por sus características lingüísticas internas. Los tipos de texto se reconocen por su estructura informativa y por los rasgos gramaticales que los configuran. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. Su conocimiento por parte de los hablantes es generalmente intuitivo. (Castellá, 1996, p.3)

Esta explicación contribuye a entender que la identificación de un tipo textual consiste en observar cómo se seleccionan y se organizan las palabras y las oraciones en un texto, lo cual conlleva a establecer funciones determinadas; de ese modo, es posible reconocer la descripción, la argumentación, la exposición y la narración como tipos textuales usados de manera recurrente tanto en la formación universitaria, como en la práctica docente.

Un aspecto muy importante es que se reconocen porque sus características suelen ser más constantes; por ejemplo, en el tipo textual descriptivo es común el uso de adjetivos para enfatizar las características

de una situación, objeto, etcétera, mientras que en el expositivo predominan los verbos explicativos para dar a conocer un proceso, una serie de etapas, entre otros. A partir de las consideraciones anteriores, el tipo textual coincide con la macroestructura y la microestructura (Dijk, 2005), las cuales constituyen la cohesión y la coherencia de un texto a partir de la disposición de sus elementos lingüísticos.

En relación con el tipo de texto se encuentra el género:

Forma discursiva estereotipada, definida por sus características externas, sociales y culturales, que tiene asociadas otras internas, de tipo lingüístico. La sociedad establece el repertorio de géneros a lo largo de la historia, y los hablantes los reconocen gracias a su formato externo y a los parámetros situacionales en los que se originan. Constituyen una lista abierta y se pueden clasificar por ámbitos de uso social. (Castellá, 1996, p. 3)

De acuerdo con este planteamiento, el género se construye por una serie de convenciones sociales y culturales que determinan qué textos lo configuran y está supeditado al aspecto temporal de acuerdo a las diversas situaciones comunicativas y cómo se utiliza cuando se establece de esa manera a través del tiempo. Así mismo, un género hace uso de los tipos textuales para constituirse y que los sujetos lo reconozcan entre otras manifestaciones escritas u orales.

Tal vez, la forma más fácil de reconocer un género sea por sus elementos externos; es decir, por los apartados que lo componen, lo cual equivale a la superestructura (Dijk, 2005), y por cómo se hace uso de él. De esa manera, una persona es capaz de reconocer un cuento porque tiene planteamiento, desarrollo, nudo, clímax y desenlace, con lo cual puede ser distinguido de una carta, de un correo electrónico o de un recado; así, su uso continuo tiene como consecuencia el establecimiento de cada texto como parte de un género específico.

Por último, el registro es el “conjunto de características lingüísticas que [...] se adecuan al tema que tratan (campo), a la relación interpersonal (grado de formalidad), al canal de comunicación (modo) y al objetivo del intercambio (función)” (Castellá, 1996, p. 4). Lo anterior

indica que este elemento funciona como un aspecto que expone la situación comunicativa en la que se lleva a cabo ese escrito o producción oral; por ello, es posible asociar el registro con su aspecto práctico, pues se consideran todas las características contextuales, funcionales, etcétera, que inciden para su realización.

Castellá (1996) afirma que es común usar denominaciones como registro coloquial, científico, entre otros; aunque esta clasificación implica una simplificación del fenómeno, resulta de gran ayuda considerarlo de esta manera para que estudiantes y docentes consensúen cómo han de nombrar y caracterizar los textos para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que coincide con el carácter diverso, social y cultural de estas nociones que se transforman a través del tiempo.

En el ámbito académico, el profesor guía al estudiante para que diferencie un ensayo de un comentario crítico, de una reseña, de un reporte de lectura, etcétera. Para lograrlo, el profesor debe diferenciar primero todos estos elementos y así evitar la confusión entre sus estudiantes; de ese modo, el enfoque recomendado para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura académica es el comunicativo, dado que este considera todos los aspectos externos e internos implicados en la redacción de escritos, así como la concepción de la escritura como un proceso y no sólo como un producto.

Navegando en el mundo digital y tecnológico

Las posibilidades de lectura y escritura que ha traído el internet son diversas y cambiantes. Un ejemplo de ello son los diferentes papeles que un sujeto representa: en una misma situación comunicativa puede ser lector, autor y crítico al mismo tiempo, y lo logra con interacciones sincrónicas y asincrónicas. Esta multiplicidad también se encuentra en los géneros que se han creado en la red, los cuales han influido en la manera en la que se lee y se escribe de manera académica, a propósito del apartado anterior de este trabajo.

Estas formas discursivas surgidas en la red son llamadas géneros digitales, los que se clasifican en sincrónicos (chat, juegos de rol) y asincrónicos (correo, foro, *web*, *blog*, *wiki* y redes sociales) (Cassany, 2012). Si bien estos géneros surgen de las prácticas cotidianas de los usuarios, es posible que estudiantes y docentes practiquen la lectura y la escritura académicas haciendo uso de ellos.

Una manera de hacerlo es apropiarse de manera previa de los géneros académicos (ensayo, comentario crítico, reseña, etcétera), de los tipos textuales (argumentación, descripción, entre otros) y de los registros (científico, especializado...). Si los docentes y los estudiantes reconocen sus características, semejanzas y diferencias, entonces es factible que se use un blog para difundir alguna reseña académica, un foro para discutir temas especializados, una red social para crear contenido especializado en algún tema, entre múltiples posibilidades, además de que, para lograr estas prácticas, el dispositivo que se tenga al alcance permite la participación exitosa en estas actividades: celular, computadora, *laptop*.

De ese modo, los recursos digitales facilitan la integración de las prácticas lectoras y escriturales, provocando su transformación, mas no su desaparición. Al respecto, Cassany (1999) afirma que la escritura no se está perdiendo, sino que se elabora de manera diferente con la inclusión de lo digital y lo audiovisual en la vida cotidiana. Esta premisa es transferible al espacio universitario, en donde los docentes y alumnos usan diversos recursos tecnológicos y digitales para llevar a cabo los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje con respecto a la lectoescritura académica en el aula y fuera de ella. Quienes se preparan para ser docentes en educación básica deben considerar ese aspecto, pues para escribir y leer en el mundo alfabetizado es fundamental la integración de las tecnologías en el ámbito estudiantil y laboral.

Por lo anterior, la escritura debe ser considerada como proceso, no sólo como producto final y la ortografía como un componente secundario de un texto, pero que sí es importante dominar, pues su uso adecuado implica la transmisión de un mensaje de manera correcta: el

actor más importante de este proceso de comunicación será siempre el receptor, lo cual supone que el autor debe siempre pensar en el otro, en quien recibe esa información, argumentación, etcétera. En ese proceso se hace uso de dispositivos, formas de leer y escribir que implican la inmersión del estudiante en lo digital, escenario que se ha integrado en el quehacer diario del docente.

La escritura no debe ser una actividad solitaria, sino un proceso sociocultural que requiere el acompañamiento, retroalimentación, reelaboración, entre otros aspectos, en conjunto con otros estudiantes o miembros de la comunidad de aprendizaje (Cassany, 1999). La posibilidad del trabajo colaborativo mediante el uso de la tecnología y lo digital abre las puertas para que la lectoescritura académica sea desarrollada con ayuda de las perspectivas de los compañeros y compañeras de un grupo y no sólo a través de la mirada del docente. También permite que los estudiantes practiquen fuera del espacio escolar y que ambas habilidades no se supediten a un horario y lugar específicos, sino que se trasgreda cualquier escenario y tiempo para que cada alumno logre gestionar sus propios procesos de aprendizaje y contribuya a que otros miembros del grupo las mejoren.

En relación con lo anterior, Cassany (2011) sostiene que para escribir se necesitan conocimientos, habilidades y actitudes. Para que un estudiante inicie y concluya un proyecto de lectoescritura académica y continúe con su práctica a lo largo de la vida, la actitud es, quizá, lo más importante, porque su propia percepción lo motiva a adquirir esos conocimientos y desarrollar esas habilidades. Aún más si las nuevas realidades educativas implican que estudiantes y docentes deban interactuar fuera del espacio áulico, pues la dificultad de estos procesos superan los lineamientos establecidos en el currículum de las universidades y en los planes y programas de estudio de educación básica, nivel de acción del futuro egresado de la Licenciatura en Educación.

Ante esta panorámica, la escuela como institución ha sido señalada como un espacio en el que el aprendizaje, en general, se logra mediante estrategias centradas en la recompensa y el castigo; situación

que incluye, por supuesto, a la universidad con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura académicas. “La naturaleza de la escuela como productoras de lecciones cuyo aprendizaje se recompensa y cuya falta de aprendizaje se castiga, genera en los potenciales lectores un sentimiento de desconfianza” (Argüelles, 2014, p. 62). Para minimizar este efecto en los estudiantes, es imprescindible que los futuros docentes tomen en cuenta desde su formación universitaria que en cada nivel educativo se desarrolla la cognición en grados determinados, lo cual permite aprender conceptos, temas, procedimientos, etcétera, adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades requeridas en los grados escolares.

Al respecto, Ausubel (2002) señala que las etapas de madurez cognitiva dependen de la cultura y del sistema escolar donde se encuentren los sujetos. Así, a los niños que cursan preescolar se les dificulta comprender conceptos debido a que todavía no son capaces de relacionar características y atributos de manera abstracta, y los del nivel básico entienden el significado de un concepto al relacionar sus particularidades con referentes empíricos.

En cambio, los estudiantes de universidad tienen cantidades suficientes de información adquirida durante su formación escolar que les permite relacionar y comprender ideas en un mayor grado, pues han transitado del pensamiento concreto al abstracto. Su capacidad cognitiva se observa en una mayor precisión de los significados y en su capacidad de comprender y relacionar elementos abstractos (Ausubel, 2002). Si el futuro docente de educación básica tiene presente estos aspectos, la forma en la que guiará a sus estudiantes en el aprendizaje de la lectoescritura académica será más acertada y adecuada, usando la tecnología a su favor y, de la misma manera, podrá comprender y asimilar sus propios procesos de aprendizaje de estas habilidades.

El docente tiene la responsabilidad de guiar a los estudiantes en su proceso de lectoescritura y sortear las dificultades que supone, pero, de la misma manera, el alumno debe asumir su compromiso con su propio aprendizaje, como afirma Ausubel (1983), lo que conlleva a su

acercamiento con los diversos materiales físicos y digitales asignados por los docentes para el aprendizaje de la lectoescritura académica o, incluso, a los recursos que los mismos estudiantes propongan.

El establecimiento de un modelo centrado en el estudiante para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura académica es lo ideal. Si el docente es capaz de identificar las dificultades que presentan sus estudiantes con respecto a las habilidades mencionadas, su tarea se facilitará al centrarse en esos aspectos para que los alumnos mejoren. Cubrir esas necesidades implica que el maestro debe entender que existen diversas formas de lectura y escritura que se suscitan con lo digital, pero que es posible usarlas a su favor; por ejemplo, con el uso de los aparatos electrónicos y aplicaciones que contribuyan a la práctica colectiva y coevaluación de la lectura y la escritura académica, como Padlet o Miro.

En la universidad y en el campo profesional, en este caso, la docencia en educación básica, se va haciendo más usual la integración de lo digital en las prácticas de lectura y escritura, cuando el contexto lo permite, de tal manera que es posible involucrar a los estudiantes en la práctica de la lectura y la escritura académicas de forma más significativa porque le encuentran más sentido al vincular estas habilidades con su quehacer cotidiano; así, su adquisición y mejora se torna menos abrupta cuando la curiosidad los lleva a experimentar motivados por cualquier aspecto, desde la obtención de una nota, hasta la expectativa de comunicarse de manera efectiva en el ámbito escolar.

Al respecto, Argüelles (2014) sostiene que “el oficio de leer es un aprendizaje que puede ser tan natural como sumarse a una conversación, a un diálogo con las personas de su ambiente, precisamente ‘metiendo la cuchara’” (p. 20). Lo anterior no sólo en la lectura literaria, sino en la escritura y la lectura académicas, ya que la integración de habilidades y conocimientos disciplinares para transmitirlos a los estudiantes comienza con la discusión en el aula y se perpetúa con su práctica constante, con la profundización de sus procesos y que, de

manera gradual, constituyen habilidades formadoras del profesional de la educación.

Conclusiones

Argüelles (2014) sostiene que la lectura literaria no tiene una función práctica en sí misma, sino que su principal papel es desarrollar la sensibilidad, el placer estético y las experiencias gozosas en las personas. Si se toma este planteamiento y se traslada a la lectura y la escritura académicas, estas también son capaces de despertar el placer y el goce, pero desde una perspectiva diferente, la de aprender propuestas teóricas y conceptos que luego asocia con otros conocimientos y saberes. Cuando el estudiante se percata de esa capacidad que va logrando poco a poco, semestre tras semestre de su formación universitaria, a su propio ritmo, lo hace advertir su desarrollo cognitivo, el cual vincula con la vivencia de experiencias particulares que más adelante pondrá en práctica frente a sus grupos.

De acuerdo con lo anterior, es necesario que estudiantes y docentes distingan los tipos, los géneros y los registros textuales, así como sus características y funcionamiento, puesto que, de esa manera, reconocerán cuáles escritos son adecuados para qué contexto y finalidad; además, se concentrarán en la producción académica como uno de los pilares de la formación universitaria. El dominio de estos conocimientos y aspectos contribuirá a que diseñen sus planeaciones de manera más pertinente, que los materiales seleccionados sean significativos y que las prácticas de lectura y escritura académicas de docentes y estudiantes se realicen con herramientas y recursos digitales afines a las necesidades educativas contemporáneas.

Los aspectos antes mencionados permitirán que la interacción con los otros constituya un pilar sólido para conceptualizar la lectoescritura académica como un proceso que implica la socialización y retroalimentación de los productos; es decir, de la aplicación de un enfoque comunicativo en su práctica y de la consideración de una perspectiva

sociocultural en su enseñanza-aprendizaje que exponga la naturaleza dinámica y no lineal de la construcción de textos y en su posible transformación en productos orales.

Algunas propuestas para minimizar la aversión a la lectura y la escritura académicas son la implementación de cursos de capacitación continuos con estas temáticas para toda la planta docente de las instituciones y no sólo impartir cursos destinados a los profesores de lengua o comunicación. Incluso, se han elaborado instrumentos de evaluación a nivel institucional y manuales que garantizan el cuidado de la producción textual académica de los estudiantes, pero que permitan la flexibilidad de incluir rubros propios de cada disciplina. Lo cierto es que se ha avanzado en muchas instituciones educativas con respecto a la implementación de la alfabetización académica en su quehacer educativo, pero aún falta un largo camino por recorrer. La contribución a ese avance en primaria y secundaria es una de las tareas del futuro docente de educación básica.

Referencias

- Argüelles, J. D. (2014a). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. Océano Exprés.
- Argüelles, J. D. (2014b). *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Paidós.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Alianza Editorial.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Didáctica de la lectura en la universidad. En *Ámbito de Encuentros*, 2(1), 47-67. <https://www.academica.org/paula.carlino/67.pdf>

- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2011). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Castellà, J. M. (1996). “Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones”. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 23-31). Graó.
- Centro Universitario de los Valles (2022). *Perfil de egreso de la Licenciatura en Educación*. Universidad de Guadalajara. http://www.web.valles.udg.mx/educacion/perfir_de_egreso
- Cohen, S. (2014). *Redacción sin dolor*. Planeta.
- Dijk, T. A. V. (2005). *Estructura y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.
- Domínguez García, I., y Rivero Fernández, M. (2018). “Leer y escribir en la universidad ¿Alfabetización académica?”. *Atenas*, 2(42), 78-91. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055152006>
- Estienne, V. M. (2006). “Enseñar a leer en la Universidad. Una responsabilidad compartida”. *Revista Científica de UCES*, 10(1), 37-46. http://dSPACE.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/322/1/Ense%C3%B1ar_a_leer_en_la_Universidad.pdf
- Fregoso Peralta, G., Aguilar González, L. E., y Pérez Amezcua, L. A. (2021). “Alfabetización académica y Sistema Educativo Nacional”. En Aguilar González, L. E. (Coord.), *Alfabetización académica y literacidad. Miradas al currículum y a sus prácticas* (pp. 89-108). Universidad de Guadalajara.
- González, R., Guízar, M., Sepúlveda, I., y Villaseñor, L. (2003). “La lectura: vinculación entre placer, juego y conocimiento”. *Revista Electrónica Sinéctica*, (22), 52-57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932008>
- Hermosillo Núñez, P. C. (2018). “Mediaciones docentes: construcciones de significados de minificciones por estudiantes universitarios”. [Tesis de posgrado]. Universidad de Guadalajara. <https://hdl.handle.net/20.500.12104/82398>
- Lemos Vóvio, C. (2008). “Las prácticas de lectura en la alfabetización de jóvenes y adultos: ¿qué se tiene que aprender y qué se tiene que hacer?”.

Decisio, (21), 13-17. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber2.pdf

Macías Andere, V., y López Hernández, G. (2013). “Lectura: historia y promoción”. En A. Ávila, A. Carrasco, A. Gómez, M. Guerra, López, G. y J. L. Ramírez (Coords.) *Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México. Matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y lenguas extranjeras. 2002-2011* (pp. 369-378). ANUIES-COMIE.

Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Ediciones Paidós.