

Lectura y escritura académica: significados y prácticas de docentes universitarios

Academic reading and writing: meanings and practices of university professors

Glendy Guadalupe Martín Torres¹, Diana Pacheco Pinzón²

¹ Universidad Marista de Mérida, México (gmartin@marista.edu.mx), ² Universidad Marista de Mérida, México (dpacheco@marista.edu.mx)

Cómo citar este artículo:

Martín Torres, G. G., & Pacheco Pinzón, D. (2025). Lectura y escritura académica: significados y prácticas de docentes universitarios. *Educación y ciencia*, 14(63), 240-256.

Recibido: 13 de mayo de 2024 | Aceptado: 10 de marzo de 2025 | Publicado: 13 de junio de 2025

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar los significados acerca de lo letrado, así como las prácticas docentes de lectura y escritura, de profesores universitarios de materias disciplinares. Para ello, se desarrolló una investigación de corte cualitativo con un diseño de estudio de casos, donde se contó con la participación de tres profesores de distintas áreas disciplinares. La recolección de datos incluyó la realización de entrevistas y observación de clases. Entre los principales resultados se destaca que para los docentes la lectura y la escritura son medios para el aprendizaje y la comunicación de conocimiento; en cuanto a su rol solo una docente señaló que sí le corresponde enseñar la lectura y escritura académica disciplinar, los otros dos profesores se perciben con una función de inculcar la lectura y escritura en sus estudiantes más no responsables de su enseñanza en este nivel educativo. En cuanto a las prácticas, los tres profesores se acercan a prácticas de escritura, mas no de lectura, entrelazadas, es decir, generan espacios donde ellos están presentes en el momento de construcción de los escritos y orientan a los estudiantes en las formas de expresión que son las esperadas o utilizadas en su ámbito disciplinar. Lo cual va más allá del rol con el que se perciben. Para continuar con el desarrollo de esta línea de investigación se sugiere indagar cómo son percibidas estas prácticas docentes por los estudiantes, qué tanto ellos las consideran como espacios para el aprendizaje de la lectura y la escritura académica disciplinar.

Palabras clave: lectura; escritura; docencia; profesores; educación superior

Abstract

This study aims to analyze the meanings associated with literacy, along with the teaching practices of reading and writing among university professors in disciplinary subjects. Qualitative research was developed with a case study design. The participants were three professors from different disciplinary areas. Data collection included interviews and classroom observation. Among the main results, it stands out that for the professors, reading and writing are means for learning and communicating knowledge; as for their role, only one professor indicated that she is responsible for teaching academic reading and writing in the disciplines; the other two perceive themselves as having the role of instilling reading and writing in their students but not responsible for teaching it at this educational level. Regarding practices, the three professors engage in interwoven writing practices, but not reading ones, that is, they generate spaces where they are present at the moment of construction of the writings and guide the students in the forms of expression that are expected or used in the disciplinary field. To continue with the development of this line of research, it is suggested to investigate how these teaching practices are perceived by students, to what extent they consider them as spaces for learning disciplinary academic reading and writing.

Key words: reading; writing; teaching profession; professors; higher education

Introducción

Leer y escribir son considerados instrumentos mediadores para aprender, obtener conocimiento y formarse un criterio (Espino, 2017). Concretamente en el nivel universitario, la lectura y la escritura son esenciales en el desarrollo de las trayectorias académicas, debido a que son fuentes primarias “para la construcción y comunicación de conocimiento especializado de las diversas áreas disciplinares” (Hernández Zamora, 2016 y Solé, 2012, citado en Martín & Pacheco, 2022, p. 126).

Por otro lado, comúnmente, la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura se han asociado exclusivamente a la educación básica. Posiblemente, como señalan Bautista, Hickman, Cepeda y Bernardino (2024), porque se han concebido como habilidades o competencias que ya dominan los estudiantes al ingresar al nivel superior. Desde esta perspectiva, en las universidades pareciera que el personal directivo y la comunidad docente no considera entre sus funciones pedagógicas la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar (Martín & Pacheco, 2022). Lo que los docentes esperan es que los alumnos realicen lecturas críticas y producción de textos académico-disciplinares de manera autónoma e independiente (Carlino, 2005; Voutssás, 2017).

No obstante, Carlino (2013), una de las autoras que ha impulsado fuertemente la investigación en esta área, señala que en la universidad los estudiantes se enfrentan a nuevos retos como dominar textos y prácticas propias de las diferentes comunidades disciplinares o áreas de conocimiento, los cuales plantean la necesidad de una enseñanza explícita y deliberada por parte de los docentes de este nivel educativo. En este sentido, se ha acuñado el término alfabetización académica, el cual hace referencia al “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370).

De acuerdo con esta misma autora, en el contexto latinoamericano, fue hasta el año 2001, en las I Jornadas sobre “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias” donde:

se planteó por primera vez la idea de que la lectura y la escritura debían ser objeto de enseñanza en la universidad no como un asunto remedial sino como la responsabilidad de las instituciones educativas de compartir las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar (p. 358).

De acuerdo con la cita anterior, es importante señalar, que si bien existe la preocupación en las universidades porque los estudiantes desarrollen sus competencias de lectura y escritura (Bautista et al., 2024) es fundamental ir más allá de los talleres de redacción. La propuesta es ocuparse de cómo leen y escriben los estudiantes en cada una de sus asignaturas, donde los profesores disciplinares son los expertos en las formas de leer y de escribir que se han desarrollado en sus propias áreas de estudio (Carlino, 2005).

Si bien los docentes son los expertos en estas formas de comunicación desarrolladas en sus comunidades disciplinares, no siempre son expertos en cómo enseñarlas. Por ejemplo, de acuerdo con los resultados planteados en el estudio realizado por Rosso et al. (2024), los docentes de las carreras de ingeniería mecánica y electrónica reconocen la importancia de la escritura en la formación de los estudiantes; sin embargo, señalan que, aunque en los planes de estudio está presente la competencia, en la práctica docente su abordaje o enseñanza no se lleva a cabo de manera efectiva. Por su parte, Carlino y Cordero (2023) encontraron que la forma de trabajar de un docente disciplinar de ingeniería era solicitar la escritura para realizarla fuera del horario de clases y después evaluarla, sin brindar un acompañamiento de cómo realizar dicha actividad. Resultado que coincide con las investigaciones previas de Carlino et al. (2013 citados en Carlino & Cordero, 2023) donde los docentes están presentes en los extremos de la actividad: solicitar y al final evaluar la tarea, pero no están presentes ni acompañan el proceso de creación y redacción del escrito.

Objetivo de la investigación

Con base en las problemáticas planteadas, el objetivo de este trabajo es analizar los significados acerca de lo letrado, así como las prácticas docentes de lectura y escritura, de profesores universitarios de materias disciplinares. Esto con la finalidad de aportar a la reflexión y discusión académica en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad.

Lectura y escritura en la universidad

De acuerdo con Peña (2008), el lenguaje en la formación universitaria cumple con tres funciones: (a) comunicativa, la cual se refiere a que es un instrumento para enseñar, evaluar y divulgar el conocimiento; (b) social, como mediador para acuerdos y proyectos; y (c) epistémica, referente a la construcción del conocimiento. En este sentido, cabe resaltar que a través de la lectura y la escritura los estudiantes pueden llegar a generar y compartir ideas tanto novedosas como críticas de la realidad (Navarro, 2021), lo cual puede contribuir al crecimiento personal y al ejercicio de una ciudadanía responsable (Peña, 2008).

La lectura y escritura académicas son procesos complejos y desafiantes para quienes se integran a la cultura universitaria y a campos disciplinares específicos o especializados (Sagredo, 2021; Escobar, Montenegro & Garolera, 2021). Como señala Gee (2015, citado en Martín & Pacheco, 2022), desde el enfoque sociocultural, las prácticas letradas se ajustan o corresponden a las prácticas (de lectura y escritura) de los grupos a los que pertenecemos. Por ejemplo, la lectura y la escritura de textos legales será diferente a la correspondiente a las áreas de ingeniería o de biología. Las maneras adecuadas de hacerlo estarán determinadas por las convenciones, normas, valores y prácticas de cada grupo (Gee, 2015).

Como señala Fang (2012, citado en Montes & López, 2017), las disciplinas no solo tienen objetos de estudio diferentes, sino que sus formas de producción, comunicación y crítica del conocimiento también son diferentes, es decir, que la lectura y la escritura son

parte fundamental de sus respectivas prácticas sociales. “Está claro que así como cada campo tiene unas formas propias del hacer, también cuenta con unas particularidades del decir” (Chacón & Chapetón, 2018, p. 9).

Por lo que al integrarse a un campo disciplinar se aprende (con enseñanza deliberada o sin ella) las formas de argumentar, presentar datos o realizar propuestas (Bazerman, 2016); se aprende a identificar qué conocimiento es válido o no, las normas y roles a cumplir, así como las formas de difusión del conocimiento disciplinar (Ford & Forman, 2006 citados en Montes & López, 2017). Como señala Hyland (2009 citado en Chacón & Chapetón, 2018):

El dominio de los discursos está ligado al aprendizaje disciplinar, por lo que leer y escribir no son actividades marginales o de apoyo al conocimiento, sino que son la esencia misma del saber; al escribir se hace la biología o la historia o las lenguas (p. 7).

Si bien es cierto que algunas de las prácticas son generalizables al ámbito académico universitario como tal, también es cierto que cada disciplina tiene sus particularidades, las cuales no se transfieren automáticamente o de manera espontánea (Shanahan & Shanahan, 2008 citados en Montes & López, 2017). El diseño de actividades explícitas por parte de los profesores para que los estudiantes estén inmersos en las prácticas letradas específicas de su área es fundamental (Moje, 2008, citado en Montes & López, 2017).

Sin embargo, todavía no hay un acuerdo acerca de la enseñanza, es decir, quién, dónde y cómo se enseñará la escritura y la lectura en la universidad (Carlino, 2013). En este sentido, a nivel internacional se han generado diversos movimientos o enfoques para trabajar la lectura y escritura en este nivel educativo. Un primer movimiento, desarrollado en el Reino Unido, es el denominado Academic Literacies (ACLTS), el cual tiene la finalidad de desentrañar las prácticas arraigadas en la tradición ensayista y evaluativa (Gavari & Tenca, 2017).

En Estados Unidos, el movimiento Writing Across the Curriculum (WAC por sus siglas en inglés) ha sido referente en los documentos e investigaciones vinculados a la lectura y la escritura en el nivel universitario. Este movimiento surgió en los años 70 como una propuesta teórica y práctica para transformar los cursos de redacción que solían impartirse en los primeros años de las carreras universitarias, los cuales estaban a cargo del departamento o área de estudios literarios (Navarro, 2016). De acuerdo con el mismo autor, la propuesta central fue transformar los cursos exclusivos de escritura académica en espacios disciplinares con un trabajo colaborativo entre expertos en escritura y expertos en contenidos disciplinares. El WAC ha dado cabida a otros enfoques con características o planteamientos similares y a la vez con diferencias claramente establecidas. Entre ellos están: Escribir para aprender (Writing to Learn WTL), Escribir en las disciplinas (Writing in the Disciplines, WID) y Escribir para participar (Writing to Engage WTE).

En Latinoamérica, Carlino (2013) señala la existencia de dos enfoques desde los cuales se ha abordado la enseñanza de la lectura y la escritura: enseñanza de prácticas en contexto y enseñanza de habilidades fragmentarias. De acuerdo con ella, en el primero se concibe que el aprendizaje de la lectura y escritura nunca se acaba; la enseñanza debe darse en todas las materias, con un enfoque situado y para aprender de la materia. En el enfoque de habilidades fragmentarias se concibe a la lectura y escritura como habilidades separadas de su contexto de usos y que se aprenden en cursos específicos de lectura y redacción, desde esta perspectiva los alumnos escriben para entrenarse y usar dicha habilidad en el futuro (Carlino, 2013).

Otra manera de mirar las prácticas de los docentes en relación con la escritura y lectura ha sido propuesta también por Carlino (2017), quien, con base en los resultados de sus investigaciones, plantea que las prácticas pueden considerarse como periféricas o entrelazadas. La primera hace referencia a que los profesores se mantienen en los extremos del proceso de realización de las tareas de lectura y escritura, y dichas tareas no se vinculan profundamente con el proceso de comprensión de los contenidos (Carlino, 2017). Un ejemplo de este tipo de acción sería cuando los profesores solicitan tareas y luego solo corrigen el texto.

Por otro lado, las prácticas entrelazadas, las menos frecuentes según los resultados de las investigaciones, se refieren a la intervención de los docentes en el desarrollo de las tareas de escritura. Aquí aparecen dos variantes: “a) lectura y escritura como herramientas para ayudar a aprender conceptos disciplinares, y b) formas de leer y escribir especializadas, propias de una disciplina o del estudio de una disciplina, abordadas como objetos de enseñanza”, las cuales representan dos formas de alfabetización académica (Carlino, 2017, p. 23).

En las prácticas entrelazadas la implementación de actividades de lectura y escritura llevan a los estudiantes a participar en las prácticas o quehacer propios de las materias que requieren acompañamiento por parte del docente para que sean aprendidas (Carlino, 2017). El trabajo con los docentes de las diferentes asignaturas resulta fundamental porque son ellos como integrantes de sus comunidades disciplinares quienes conocen los modos de producción y difusión del conocimiento.

Si bien la lectura y la escritura siempre han estado presentes de alguna manera en las aulas universitarias, por ejemplo a través de la solicitud de lecturas de estudio independiente, de elaboración de escritos individuales o grupales; o a través de las mismas actividades realizadas por el profesor al planificar clases, al revisar los textos para las asignaturas, al elaborar materiales para los alumnos (Bazerman, 2016) también es importante señalar, como plantea Carlino (2017), que han sido actividades periféricas, utilizadas en la mayoría de los casos de forma evaluativa más que formativa.

También es importante aclarar que no sería justo, ni es la intención en este trabajo, el culpabilizar ni responsabilizar totalmente a profesores o alumnos. Pero sí es importante señalar que los docentes tienen un papel clave. Ellos podrían seguir pensando que los temas de lectura y escritura les corresponden a los docentes de talleres o cursos remediales de lectura y redacción; podrían trabajar con la idea de involucrar la escritura y la lectura en sus clases, pero ajenos a las problemáticas sociales y profesionales; o aprovechar estos espacios para acompañar en la formación de las prácticas letradas de cada comunidad disciplinar y a la vez, como señala Hernández Zamora (2019) acompañar la formación de sujetos críticos que se apropien del lenguaje de sus áreas “para expresar sus propias intenciones y para convertirse en autor y actor de su lugar en el mundo” (Hernández, 2005, p. 40 citado en Hernández Zamora, 2019).

Método

Para abordar esta investigación y acercarse a los significados y prácticas docentes con respecto a la lectura y la escritura en la universidad, se realizó una investigación cualitativa con un diseño de estudio de casos, para aproximarse a la comprensión de la particularidad y al mismo tiempo de la complejidad del caso, en sus propias circunstancias (Stake, 1998). Los casos interesan por lo que tienen de único y también por lo que comparten o tienen en común con otros casos para aprender de ellos y comprenderlos (Stake, 1998).

Esta investigación se realizó en una universidad privada, y se contó con la participación de tres profesores universitarios, cada uno de diferente área disciplinar. Para seleccionar a los profesores se utilizó un muestreo intencional de casos múltiples (Patton, 2015), es decir, se eligieron los casos que podían brindar información acerca de las prácticas docentes de lectura y escritura. Para esto, primero se seleccionaron tres licenciaturas de distintos campos disciplinares. Los programas fueron Administración turística (del área de Ciencias sociales, administración y derecho), Diseño gráfico (del área de Artes y humanidades) y Fisioterapia y rehabilitación (del área de Ciencias de la salud). Para seleccionar al docente participante de cada área se establecieron los siguientes criterios: ser docentes activos del semestre enero-junio 2021; pertenecer al eje de formación disciplinar de su programa académico; y que estuvieran dispuestos a colaborar en el estudio. Asimismo, se establecieron criterios de exclusión: pertenecer al eje de formación interdisciplinaria, debido a que en el estudio se busca las prácticas desde la propia disciplina; ser docente del eje de investigación porque una de las finalidades de esta línea de formación es la redacción de un protocolo; y el tener una materia asignada en mapa curricular con la competencia de Expresarse y comunicarse con propiedad (que incluye escritura y oralidad).

Previo a la recolección de datos, se realizó una reunión con cada participante donde se les informó acerca del estudio y las consideraciones éticas. Las características generales de los participantes se presentan a continuación:

Tabla 1

Listado de participantes

Programa Académico	Participante (Pseudónimo)	Edad	Años de experiencia docente	Formación profesional	Semestre en el que imparte clases
Licenciatura en Administración turística	Juan	32	6	Licenciatura en Economía	8º
Licenciatura en Fisioterapia y rehabilitación	Fernanda	33	7	Licenciatura en Rehabilitación	8º
Licenciatura en Diseño gráfico	Rubén	55	27	Licenciatura en Diseño industrial	8º

Fuente: Elaboración propia

Las técnicas de recolección de la información fueron la entrevista individual semiestructura y la observación no participante. Para esto, se diseñaron ad hoc un guion de entrevista y una guía de observación (para el registro de las observaciones cualitativas). Ambos instrumentos fueron revisados y valorados por tres jueces expertos en el área y en metodología.

Se realizó una entrevista con cada profesor y se observaron en promedio 15 sesiones de clase (aproximadamente el 50% de las sesiones del semestre). La unidad de análisis de la observación fue el evento letrado, el cual se define como “cualquier ocasión en que un texto escrito es esencial a la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos” (Heath 1982a citado en Street, 1993, p. 94). En esta investigación el evento letrado se refiere a un momento de la práctica docente que inicia con la solicitud de una actividad en torno a un documento escrito y finaliza con la revisión y/o socialización de los resultados de dicha actividad. En este artículo se presenta un evento letrado por docente. Según cada caso de estudio, el evento letrado dura entre una y tres sesiones de clase. Los tres eventos se seleccionaron por estar enfocados en la solicitud de elaboración de un documento escrito.

La recolección de datos se realizó durante el semestre enero-junio 2021, momento en el que las instituciones educativas del país (México) se encontraban trabajando en la modalidad en línea debido a la pandemia del covid-19. Tanto el primer contacto con los participantes como las entrevistas y las observaciones se realizaron en línea (vía plataforma Zoom).

El proceso de análisis se basó en las etapas establecidas por Miles y Huberman (1994 citado en Rodríguez, Lorenzo & Herrera, 2005): reducción de datos (codificación y

categorización); transformación de los datos (elaboración de diagramas y matrices); y, obtención de resultados y verificación de conclusiones. De manera concreta, el proceso se desarrolló de la siguiente manera: primero, por separado, se codificó y categorizó la información de las entrevistas y de las observaciones (identificación de eventos letrados). Las categorías de análisis de la entrevista se centraron en la función de la lectura y la escritura, el vínculo entre ellas, y el rol del docente universitario en la enseñanza de la lectura. Las categorías de análisis en el evento letrado fueron: forma de realizar la solicitud; recursos y orientaciones brindadas en el proceso; revisión y retroalimentación. Después, se realizó el análisis integrando lo observado en el evento letrado con lo expresado por los docentes, con la intención de tener un panorama más completo de las prácticas, así como de las posibles consistencias o inconsistencias entre acción y expresión de significado.

Resultados

Los resultados se presentan en tres apartados: (a) el para qué de la lectura y la escritura en la universidad; (b) el rol del docente universitario en la enseñanza de la lectura y escritura; y, (c) las prácticas docentes referentes a la lectura y escritura académicas.

El para qué de la lectura y la escritura en la universidad

Los docentes comprenden la lectura universitaria como medio de aprendizaje, para la adquisición de conocimientos y como una forma de actualización; asimismo, señalan que la lectura permite involucrarnos en el análisis de diferentes posturas, la formación de un criterio propio y como una fuente para el uso de lenguaje académico o especializado. Aquí se presentan algunas viñetas a manera de ejemplo: “siento que esa es la función principal de la lectura, o sea que se pueda aprender de ella y que las clases nada más refuercen o aclaren ese conocimiento...” (Profesora Fernanda Entrevista 1). “si quieren estar a la vanguardia, ahora sí de lo que se está hablando, sí o sí tienen que leer.” (Profesor Juan Entrevista 1 citado en Martín & Pacheco, 2022).

es un medio para adquirir conocimientos, para involucrarnos en el sentir de diferentes autores, de diferentes formas de ver un mismo tema. El que uno lea a diferentes autores de un mismo tema, pues nos da esa comprensión un poco más global y nos hace reflexionar acerca de que no todos pensamos igual o que no todos sentimos lo mismo de determinado tema (Profesor Rubén Entrevista 1).

Con respecto a la escritura, los tres profesores refieren que su función es para la comunicación. De acuerdo con dos de los docentes, esta comunicación se debería caracterizar por ser asertiva, clara y de forma coherente. Los tres hicieron referencia a que esta comunicación les servirá a los alumnos tanto en el ámbito académico como en el profesional, al plantear en los escritos su apropiación del tema, la justificación de ideas y sus propuestas. Esto se puede observar en las siguientes viñetas: “la función es comunicar asertivamente, es poder expresar conocimiento, poder justificar ese conocimiento, también a veces siento que

es la transmisión de ideas” (Profesora Fernanda Entrevista 1).

me interesa [en un escrito] que se vea la apropiación de lo que les digo, del texto, o sea que lo leí, sé cómo utilizarlo, lo referencio, y pongo esas ideas que yo comparto con el autor y que hago ahora sí un texto coherente (Profesor Juan Entrevista 1).

Asimismo, los tres docentes consideran que hay una relación entre lectura y escritura, y señalan que la lectura es de alguna manera la base para la escritura. En este sentido, identifican que los textos leídos se convierten en modelos de lo que se escribe. Así lo mencionan: “Sí, creo que hay una relación, obviamente, de hecho, gracias a la lectura, uno adquiere una buena ortografía también y una buena redacción” (Profesor Rubén Entrevista 1).

Pues yo creo que sí hay relación... yo trabajaba en un medio de noticias digitales, ¿no? con un blog de tecnología, entonces yo tenía que leer mucho... era leer día tras día qué cosas hay nuevas, qué elementos están. Luego era escribir de eso porque teníamos que redactar (Profesor Juan Entrevista 1).

A manera de síntesis, el para qué de la lectura y la escritura en la universidad se refiere principalmente a entenderlas como medio para aprender y para comunicarse, respectivamente. Asimismo, los docentes identifican la relación que existe entre estos procesos comunicativos.

En el siguiente apartado, se presentan los resultados con respecto a su rol en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. ¿Se perciben como responsables de enseñar a leer y escribir en la universidad, es decir, de enseñar a analizar las posturas, construir un criterio propio, construir las propuestas escritas?

El rol del docente universitario en la enseñanza de la lectura y la escritura

Con respecto al rol del docente en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, el maestro Juan expresa que “no es tanto su responsabilidad directa” (Entrevista 1) más bien su papel sería el de alguien que inculca o fomenta que los estudiantes lean y escriban, considera que su responsabilidad central está en asegurar el conocimiento de la materia, como lo expresa: “... siento que yo me debería de concentrar mucho más en el conocimiento que yo les estoy tratando de compartir de la temática, y no tanto, por ejemplo, en la escritura... (Profesor Juan Entrevista 1).

Sin embargo, también expresa que es su responsabilidad y que al revisar los documentos corrige lo que está mal, y reporta que les solicita a los alumnos que presenten mayor atención para no volver a cometer el mismo error. A manera de reflexión el profesor expresa: “Entonces yo creo que sí nuestro papel como como docentes es inculcar, al fin y al cabo, es fomentarlo” (Profesor Juan Entrevista 1).

Desde una perspectiva similar, el maestro Rubén menciona que la función del docente universitario “es motivar o encaminar a los alumnos a que su escritura sea lo más correcta posible, de acuerdo a lo que quieran transmitir... y pues que traten de leer lo más posible, sobre todo del tema de la materia” (Entrevista 1).

Por otro lado, Fernanda expresa que para ella la lectura científica o académica es un tipo de lectura que considera se tiene que enseñar y acompañar. En este sentido expresa:

... también me doy cuenta que dentro de tu función como docente está el que acompañes al alumno... la lectura general a la lectura científica o académica que es lo que llevamos, sí es totalmente diferente y sí siento que se tiene que enseñar, o sea, como que se tiene que acompañar (Profesora Fernanda Entrevista 1).

Sin embargo, plantea que, desde lo que ella percibe, los docentes consideran a la lectura y escritura como habilidades básicas que todos los alumnos tienen, por lo que ya no realizan ningún acompañamiento o retroalimentación. Además, comenta que otro factor para no realizar este acompañamiento podría ser la especialización de los profesores en sus diferentes disciplinas, quienes no se consideran los maestros de lectura y redacción.

A manera de resumen, en cuanto al papel o rol del docente ante la lectura y la escritura en la universidad, se observa que dos de los profesores entrevistados hacen referencia al fomento y la motivación, es decir, pareciera que se percibe al docente universitario con una responsabilidad indirecta. Solo la profesora menciona como una responsabilidad directa de los docentes la enseñanza y acompañamiento, aún sin ser profesor de lectura y redacción.

A continuación, se presentan los resultados identificados con base en los eventos letrados de cada caso, a través de los cuales nos acercamos a algunas prácticas docentes de lectura y escritura.

Un acercamiento a las prácticas docentes referentes a la lectura y escritura académica: Prácticas similares y a la vez diferenciadas

Las acciones realizadas por los profesores se agrupan en tres momentos: (a) solicitud de la actividad; (b) tiempo de construcción del escrito en clase; y, (c) revisión grupal de la actividad.

- a. Solicitud de la actividad. ¿Cómo se realiza la solicitud y qué recursos se brindan para su elaboración?

En cuanto al primer momento de solicitud se identifica que los tres docentes comparten las indicaciones o instrucciones para la actividad por diferentes medios: de manera oral, apoyados por un documento escrito compartido en la pantalla, que adicionalmente se encuentra en la plataforma de los cursos. Las indicaciones en el documento varían en el detalle que se proporciona y según el tipo de documento solicitado, por ejemplo, en dos de ellos se indican los apartados que llevará, en una se presentan algunas áreas y preguntas guía

para el análisis, y en otra están las descripciones de lo que se espera incluyan algunos apartados. Aquí se presenta un ejemplo de la indicación oral:

... lo que queremos hacer es lo siguiente: realizar un análisis, una caracterización de la actividad turística en Yucatán. Como guía puedes tener las siguientes preguntas, o intenta responder las siguientes preguntas: uno, ¿cómo ha sido la derrama económica o la aportación del PIB turístico al PIB estatal? ... (Profesor Juan, Observación Semana 3 Sesión 1).

En este primer momento también comparten alguna o algunas fuentes de información en las que pudieran basarse los alumnos para realizar la actividad escrita. Este tipo de fuente varía según la disciplina. Para el caso de la asignatura del área de administración turística, la fuente de información fue una página web con datos estadísticos del área; en el caso de la materia de ciencias de la salud, fueron artículos de investigación; y para el caso de la materia del área de diseño gráfico, fueron páginas web con información de tipo comercial.

En este primer momento de solicitud del trabajo, la profesora modeló lo que espera que los alumnos entreguen. Este modelado lo tenía de manera directa en el documento donde los estudiantes redactarían la información (un cuadro comparativo) y lo hizo de manera oral leyendo lo que ella escribió:

... miren... entonces yo ya hice un modelo para que vean, la definición es ... [lee la definición y otros elementos solicitados que están en el documento] estas son las manifestaciones clínicas más relevantes para reconocer a un paciente ... Entonces así lo van a hacer ustedes, van a llenar la parte de definición y cuáles son las manifestaciones clínicas más importantes. (Profesora Fernanda, Observación Semana 3 Sesión 2).

A manera de síntesis, se solicita la actividad de manera oral y se acompaña de una guía con las indicaciones, la cual varía entre los docentes en el nivel de detalle o de la descripción de lo esperado. En un par de casos se brinda material bibliográfico base; y solo en un caso se proporciona tanto de manera oral como escrita el modelado de cómo se espera sea redactada la actividad.

Tiempo de construcción del escrito en clase. ¿Qué acciones realiza el docente en el tiempo destinado al avance del trabajo escrito?

Los tres docentes, en el evento letrado analizado, destinan un tiempo de clases para la redacción del trabajo solicitado y utilizan el recurso de salas virtuales para dar espacio a la interacción entre los integrantes de los equipos de trabajo. Los tres profesores acuden a las salas para preguntar por las dudas y resolverlas. Algunas de las inquietudes que se resuelven en estos espacios son referentes a qué se espera del trabajo, qué información o material bibliográfico utilizar, y cuál es el formato. A continuación, se presenta un ejemplo:

Alumna: ¿cuál documento habla del (menciona el tema/no audible)?

Profesora: el de la clasificación basada en mecanismos de dolor. La parte 3 habla sobre el dolor nociceptivo, chécalo... ahí pueden agarrar algo y también en el documento de... en el primero en general, pueden basarse en la parte tres. Podrían checar otras bibliografías que consideren. Intenten ser lo más específicas en hacer las descripciones de las manifestaciones clínicas... (Profesora Fernanda, Observación Sesión 3 Semana 2).

En estos espacios de revisión los docentes comparten de forma oral algunas sugerencias para la redacción de los documentos. Uno de los profesores enfatiza durante sus revisiones la forma de redacción de un elemento relevante para la disciplina, el concepto rector de su diseño, y señala el vínculo e importancia de este con su vida laboral.

Yo lo que quiero es que lleguen a un concepto sumamente asertivo, un concepto que cuando lo lean sea completamente claro qué es lo que están buscando. Cuando lo redacten les voy a pedir por favor que sea una oración muy corta, cinco, seis palabras exageradamente, en donde redacten con claridad qué va a transmitir la etiqueta... Todas las decisiones de color, de forma, de tipografía tienen que ir con este concepto... el concepto rector para el rediseño de la etiqueta de vino será el siguiente o va a ser el siguiente: es “celebremos juntos con el vino o celebremos juntos”. Nada más. Y acompañado con esa pequeña frase pueden dar la descripción de su concepto... (Profesor Rubén, Observación Semana 5 Sesión 2).

Como resumen, los docentes dieron tiempo en clase para la redacción grupal del texto. Asimismo, a través de la resolución de dudas y de las sugerencias de redacción acompañan la construcción del escrito.

c. Revisión grupal de la actividad. Presentaciones de los estudiantes ante todo el grupo y retroalimentación del docente.

Con base en el análisis de la información, los tres docentes realizan la solicitud de una presentación vinculada al escrito. Algunos o todos los estudiantes exponen lo trabajado y los profesores realizan diversos comentarios acerca de dicha presentación, donde sugieren formas de expresión vinculadas a sus escritos y acerca del uso de las fuentes de información en los documentos. Por ejemplo:

... yo les recomiendo, para que nos quede un poquito más claro, que cuando pongan estos datos... pongan entre paréntesis la fuente, o INEGI 2021 o 2020, dependiendo si fue un reporte o fue de los datos estadísticos del INEGI, para que podamos hasta cierto punto discernir entre la fuente de la información... (Profesor Juan, Observación Semana 3 Sesión 2).

Es decir, se genera un espacio para socializar con el grupo el texto generado y donde los docentes comparten de manera oral la retroalimentación.

A manera de cierre de este apartado, en estos eventos letrados podemos resaltar la acción de los docentes de generar un espacio en clases para avanzar en la redacción de los documentos, mientras ellos van monitoreando la existencia o no de dudas para ser resueltas. Algunos de los comentarios que realizan los docentes durante las revisiones por equipo o en las presentaciones de los trabajos, se centran en las formas de expresión o redacción de las ideas, de acuerdo con lo esperado en el campo académico de manera general o según lo establecido en las disciplinas. Estos comentarios son realizados de manera oral, y no suelen ser escritos por los profesores en los documentos de los alumnos.

Discusión

Los significados encontrados con respecto al para qué de la lectura y la escritura en la universidad, coinciden con lo planteado por Espino (2017) quien señala que la lectura y la escritura son instrumentos mediadores para el aprendizaje y para la formación de un criterio propio. Sin embargo, en los eventos letrados analizados no se identifica el uso de materiales con posturas distintas a través de las cuales se trabaje la formación del criterio de los estudiantes ante un tema.

De igual manera, en los significados se identifica la función de comunicación del conocimiento, una de las funciones que plantea Peña (2008); sin embargo, solo una profesora señala de manera explícita la idea de un conocimiento y lenguaje especializado en su disciplina, tal como mencionan Hernández (2016) y Navarro (2021).

Si bien se reconoce el vínculo de la lectura y la escritura con el aprendizaje universitario, el papel o la responsabilidad de su enseñanza desde las materias disciplinares solo es considerado como tal por la profesora. Para los otros dos docentes, la función que les corresponde la describen como motivar, inculcar o fomentar su realización. Estos resultados coinciden con lo expresado por Carlino (2013) y Voutssás (2017), quienes señalan que la mayoría de los docentes esperan que las lecturas y la producción de textos sea realizada de manera independiente y autónoma por parte de los alumnos. Creencia generalizada en el ámbito de la educación superior, vinculada a la idea de la lectura y la escritura como habilidades aprendidas y acabadas en educación básica.

Sin embargo, al observar los eventos letrados se identifica que los tres profesores generan espacios durante sus sesiones de clase destinados a la elaboración de algún tipo de escrito y a la revisión de diferentes fuentes de información. Asimismo, en estos espacios se acercan a los estudiantes (ya sea en sus equipos de trabajo o de manera individual) para indagar sobre dudas o para dar sugerencias de qué leer o de cómo expresar la información que están encontrando o que se ha solicitado. Pareciera que, aunque no está presente en el discurso, en la acción comparten con los alumnos, principalmente de manera oral, las formas particulares del decir propias de sus campos disciplinares (Chacón & Chapetón, 2018), lo cual se puede afirmar va más allá de motivar o inculcar la escritura. Como mencionan Shanahan y Shanahan (2008 citados en Montes & López, 2017) estas particularidades no se

transfieren de manera automática o espontánea necesitan de un acompañamiento explícito.

De igual forma, aunque no se mencione por parte de los docentes, en la acción se identifica la función epistémica de la lectura y la escritura (Peña, 2008) al solicitar la construcción de propuestas y análisis que se espera vayan más allá de la comunicación de un conocimiento. Lo anterior, refuerza el planteamiento de Chacón y Chapetón (2018), quienes plantean que la lectura y escritura no son actividades de apoyo, sino que forman parte de la esencia de las propias disciplinas.

Por otro lado, la lectura parece solo acompañarse con la sugerencia de las fuentes de información y las preguntas generales acerca de las dudas, pero no se identifica que se compartan o expliciten las estrategias de abordaje de un texto escrito, pues como señala Gee (2015) la lectura también está vinculada al contexto y al grupo de pertenencia.

En otras palabras, las prácticas de escritura de los docentes participantes en este estudio se podrían considerar, de acuerdo con lo planteado por Carlino (2017), similares a lo que ella ha denominado prácticas entrelazadas, las cuales reporta, son las menos frecuentes según sus investigaciones. Como indica la autora, en este tipo de prácticas los docentes intervienen en las actividades de escritura, y al ser ellos parte de sus grupos disciplinares logran compartir con sus alumnos las formas de expresión aceptadas en dichos grupos.

Conclusiones

Con base en el análisis de los resultados, en este apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones para próximos estudios. Una primera conclusión es que se reconoce el papel de la lectura y la escritura en el aprendizaje disciplinar, para la adquisición y actualización de conocimientos, así como para la comunicación de los mismos. De igual forma, se encuentra que la lectura va más allá de la mera adquisición, se resalta su vínculo con el análisis, la formación de un criterio propio y con el uso de un lenguaje académico y especializado. Sin embargo, no se identifican prácticas docentes donde se acompañe la lectura para lograr niveles de lectura crítica.

En cuanto a la escritura, ésta es asociada con la función de comunicación de los conocimientos, sin embargo, las prácticas docentes invitan a realizar ejercicios que no solo esperan esta comunicación de información, sino que buscan un análisis y planteamientos de propuestas, donde los profesores acompañan la realización de dichas actividades y sugieren formas de expresión.

Pareciera que en el discurso y en la creencia generalizada la lectura y la escritura son solo herramientas básicas para el aprendizaje, que no son objeto de enseñanza a nivel universitario, pero en el aula, en los eventos letrados analizados para este artículo, los docentes trabajan para guiar a los alumnos en qué leer y cómo expresarlo de acuerdo con las prácticas de sus campos disciplinares.

Si bien, esta área de estudio está en constante crecimiento desde la década de los años 2000, aún quedan varios aspectos por indagar, principalmente en lo referente a lo que sucede en el aula o salón de clases. De igual forma, sería valioso conocer cómo son percibidas estas prácticas docentes por los estudiantes, qué tanto ellos las consideran como espacios para el aprendizaje de la lectura y la escritura académica y disciplinar. Asimismo, se sugiere indagar acerca de las concepciones de profesores universitarios referentes al aprendizaje y la práctica docente en general para tener un panorama más completo de cómo la escritura y lectura académicas están vinculadas con estos dos constructos, para así comprender mejor las prácticas que se están desarrollando.

Referencias

- Bazerman, Ch. (2016). Prólogo a la edición en español. En Ch. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis (Eds.), *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* (pp. 32-37). Universidad Nacional de Córdoba.
- Bautista, M., Hickman, H., Cepeda, M., & Bernardino, D. (2024). Lectura, escritura y oralidad en educación superior. *Emergentes Revista Científica*, 4(1), 218-240. <https://doi.org/10.60112/erc.v4i1.105>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y pensamiento*, 36, 16-32.
- Carlino, P., & Cordero, G. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar. *Lenguaje y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22(2), 35-64.
- Chacón, A., & Chapetón, C. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y pensamiento*, 37(73), 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.teda>
- Escobar, J., Montenegro, M., & Garolera, M. (2021). Comprensión lectora de textos científicos: logros y desafíos. En libro de resúmenes. Ponencias. XVI Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura.
- Espino, S. (2017). Leer y escribir para aprender en los contextos de educación formal. En S. Espino y C. Barrón (Coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México: aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*, (pp. 15-

- 33). UNAM: issue educación. Recuperado de <https://www.iiue.unam.mx/publicaciones/libros/la-lectura-y-la-escritura-en-la-educacion-en-mexico-aproximaciones-teoricas-experiencias-aplicadas-y-perspectivas-de-futuro>
- Gavari, E. y Tenca, P. (octubre 2017-enero 2018). Literacidad académica o profesional en la universidad europea del siglo XXI. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 5(2), 1-21.
- Gee, J. (2015). *The New Literacy Studies*. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.) *The Routledge handbook of literacy studies* (pp. 35-48). Routledge
- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de http://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libros-electronicos/2016/3literacidad/literacidad_web.pdf
- Hernández Zamora, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las perspectivas decoliniales en la investigación sobre literacidad. *Ikala*, 24(2), 363-386.
- Martín, G., & Pacheco, D. (2022). Leer en la universidad: significados y prácticas docentes. Un estudio de caso. *Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(18), 124-145. <https://doi.org/10.48162/rev.5.075>
- Montes, M., & López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles educativos*, 39(155), 162-178
- Navarro, F. (2021). Literacidad en educación superior: escritores, escritos y contextos. En libro de resúmenes. Conferencias. XVI Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura.
- Navarro, F. (2016). Introducción: El movimiento Escribir a través del currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En Ch. Bazerman, J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis (Eds.). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia* (pp. 38-48). Universidad Nacional de Córdoba.
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4ª ed. Sage Publications
- Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Rosso, F., Alegre, N. Nadal, M., & Pozo, M. (2024). La enseñanza de la escritura

académica y profesional en carreras universitarias de ingeniería. Perspectiva docente y estudiantil. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y escritura*, 11(21), 211-233

Sagredo, S. (2021). Proceso didáctico-evaluativo de la escritura académica en cuatro áreas disciplinares de una universidad chilena. En libro de resúmenes. Ponencias. XVI Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata

Street, B. (1993). Los Nuevos Estudios de Literacidad. (Traducción Alfredo Alonso Estenoz). En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, (pp. 81-107). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Voutssás, J. (2017). Lectura de textos académicos en ciencias exactas, sociales y humanidades. En E. Ramírez (Coord.) *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 121-128). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/CL75