

# Estrategias guiadas y espontáneas de la lectura y escritura académica, y su impacto en el ingreso universitario

## Guided and spontaneous strategies of academic reading and writing, and their impact on university admission

Eliana Soledad Vega

Estudiante de grado, Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina  
Correo electrónico: eliana.vega@mi.unc.edu.ar

Luciana Ayelen Juaneu

Licenciada en Psicología. Magíster en Educación (acentuación enseñanza aprendizaje). Docente, Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina  
Correo electrónico: luciana.juaneu@unc.edu.ar  
Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=zBh-Ud8AAAAJ>

Vaiman Marcelo

Licenciado en Psicología. Docente, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina  
Correo electrónico: mvaiman@unc.edu.ar

Antonella Di Paola Naranjo

Licenciada en Psicología. Magíster en Gestión y Administración Pública. Docente, Facultad de Psicología,  
Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina  
Correo electrónico: adipaola@unc.edu.ar  
Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=R7HDn24AAAAJ>

Constanza Bustamante

Licenciada en Psicología. Docente, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina  
Correo electrónico: constanza.bustamante@mi.unc.edu.ar  
Google Scholar: [https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=u\\_mvnQ4AAAAJ](https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=u_mvnQ4AAAAJ)

Recibido: 14 de agosto de 2022  
Aceptado: 3 de septiembre de 2022

### Cómo citar este artículo:

Vega, E.S., Juaneu, L. A., Marcelo, V., Di Paola Naranjo, A. y Bustamante, C. (2022). Estrategias guiadas y espontáneas de la lectura y escritura académica, y su impacto en el ingreso universitario. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 12(2), 11- 25.

### Resumen

El aprendizaje en los niveles educativos superiores implica habilidades de lectura y escritura que conllevan ciertas particularidades ligadas a cada campo disciplinar. El dominio de estas suele condicionar la trayectoria universitaria de cada ingresante, llegando a veces a determinar su permanencia en el sistema. El presente trabajo pretendió determinar la relación que existe entre las estrategias de lectura y escritura utilizadas por estudiantes y el rendimiento académico obtenido. Para tal fin, se realizó un estudio de carácter descriptivo correlacional, a 440 estudiantes del Curso de Nivelación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba del año 2020,

en el que se administró la subescala de alfabetización académica de la encuesta sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios (Guzmán y García, 2015). Los datos obtenidos revelan que las actividades propuestas por el cuerpo docente y las acciones espontáneas implementadas por cada estudiante durante el curso de ingreso influyen en el rendimiento académico; sin embargo, no ocurre lo mismo al analizar las trayectorias variadas en la alfabetización académica en la escuela secundaria, las cuales no permiten discriminar entre las distintas condiciones que se obtienen al final del ingreso a la carrera.

**Palabras clave:** alfabetización académica, educación superior, rendimiento académico, trayectoria escolar, admisión en la universidad.

### Abstract

Learning at higher educational levels involves reading and writing skills that entail certain particularities linked to each disciplinary field. Mastery of these usually conditions the university career of each entrant, sometimes even determining their permanence in the system. The present work aimed to determine the relationship between the reading and writing strategies used by students and the academic performance obtained. For this purpose, a descriptive correlational study was carried out in which the academic literacy subscale of the survey on reading and writing habits in university students (Guzmán y García, 2015) was administered to 440 students of the Leveling Course of the Faculty of Education. Psychology of the National University of Córdoba of the year 2020. The data obtained reveal that the activities proposed by the teaching staff and the spontaneous actions implemented by each student during the admission course influence academic performance, however, the same does not occur when analyzing the varied trajectories in academic literacy in secondary school, which do not allow discriminating between the different conditions that are obtained at the end of entering the career.

**Keywords:** academic literacy, higher education, academic performance, school trajectory, university admission.

### Introducción

El ingreso a una carrera universitaria representa un espacio diferente con nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, prácticas de lectura y escritura, puesto que implica una comunidad discursiva que difiere de los hábitos, conocimientos y experiencias previas, generando dificultades que no solo se deben a la carencia de habilidades y técnicas específicas de cada estudiante, sino también al hecho de que se enfrentan a una nueva cultura que presupone la representación ideal del estudiantado autónomo, poseedor de un capital cultural previo y de competencias comunicativas acordes a las de un futuro profesional. La adaptación a todos estos requerimientos impuestos implica lograr el acceso a la carrera universitaria, caso contrario

contribuye a la desilusión, retraso, abandono o el fracaso (Cisneros et al., 2012; Pulvirenti, 2016; Guzmán, 2012; Padilla, 2012; Villa, 2014).

Resulta indispensable tener conciencia de la necesidad de una alfabetización académica, la cual consiste en un proceso educativo en el que se le enseña a cada estudiante a dominar las nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de una disciplina, como también en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad (Cisneros et al., 2012; Rybecky et al., 2014). Por consiguiente, se necesita de un acompañamiento docente para aprender a implementar correctamente los procesos de comprensión y producción escrita requerida en cada ámbito disciplinario.

El presente trabajo resulta de una investigación realizada en el marco de un proyecto de investigación sobre el análisis de indicadores de lectura y escritura académica en estudiantes y de las estrategias de enseñanza docentes en el ingreso a la Facultad de Psicología de la UNC. La misma tiene como objetivo general el analizar y describir las estrategias de lectura y escritura empleadas por estudiantes del Curso de Nivelación de la Facultad de Psicología de la UNC; mientras que los objetivos específicos son los siguientes:

- Recabar información referida a las estrategias de lectura y escritura académica implementadas durante la escuela secundaria y el ingreso universitario.
- Determinar la relación existente entre las estrategias antes mencionadas y el rendimiento académico de estudiantes en el Curso de Nivelación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Analizar la relación existente entre las estrategias de alfabetización académica y el tipo de escuela media a la cual acudieron los estudiantes.



Este trabajo se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba en el 2020, y se aplicó en el curso de ingreso (actualmente, cátedra de “Introducción a los estudios universitarios”) el cual es el primer espacio al que se insertan quienes pretenden ingresar a la Facultad. Este se dicta varias veces en el año con distintas modalidades: intensivo, extendido y a distancia, sin embargo, el presente trabajo se centró en la modalidad intensiva de febrero- marzo que se dictó de manera presencial antes de la declaración del Aislamiento Preventivo y Obligatorio. Este espacio se caracteriza por la intensidad del cursado (dos clases teóricas y tres clases de trabajos prácticos semanales), por una asistencia masiva de estudiantes y por un equipo docente conformado por un profesor titular, tres docentes adjuntos y nueve docentes asistentes. Dicho curso se imparte para alumnos nuevos de la Licenciatura en Psicología, Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico y Profesorado en Psicología.

### La lectura y escritura como estrategia de aprendizaje

Existen estudios (Carlino, 2018; Navarro y Montes, 2021) que denominan a las actividades concretas de lectura y escritura como estrategias de aprendizaje o competencias lingüísticas, siendo definidas como medios ineludibles para el aprendizaje puesto que permiten enfocar la actividad cognitiva de cada estudiante a la reflexión, al conocimiento de la información, a la elaboración de nuevos conocimientos. Así mismo, el desarrollo de competencias de lectura crítica en los estudiantes está estrechamente relacionada con el dominio de las dimensiones; textual evidente, relacional intertextual, enunciativa, valorativa y socio cultural (Mendoza Afanador y Molano Avendaño, 2015).

Por tal motivo se las concibe como herramientas intelectuales poderosas con las cuales el estudiantado puede (re)elaborar y hacer propios los contenidos de cualquier asignatura.

Es bien reconocido que los procesos de aprendizaje desarrollados en los distintos niveles educativos requieren del dominio de las habilidades de lectura y escritura que son consideradas como herramientas, instrumentos cognitivos que utilizan activamente los estudiantes para aprender y desempeñarse académicamente. Las mismas son caracterizadas como omnipresentes puesto que se aplican en diversos contextos, pero no por ello se las debe concebir como estáticas y válidas para todas las disciplinas ya que varían según la situación y modo de empleo. Por tal motivo, no pueden ser generalizables en todos los ámbitos académicos, porque se aprenden dentro de una matriz disciplinar en la medida en que se relacionan específicamente con cada disciplina. Por consiguiente, no solo se deben aprender las nociones y métodos de una asignatura determinada, sino también los modos de leer y escribir propios de cada disciplina (Carlino, 2013; Guzmán, 2012; Fregoso y Aguilar, 2013).

Por lo tanto, se puede determinar la existencia de diferencias en las estrategias de lectura y escritura implementadas en los diversos niveles educativos debido a la finalidad de cada uno: la escuela secundaria pretende formar hábitos lectores y desarrollar la comprensión lectora. En cambio, la universidad se orienta hacia una dimensión de análisis, ya que los textos se basan en miradas complejas, desde múltiples aristas debido a que no existen verdades absolutas. Por ello es necesario que el alumnado desarrolle habilidades de lectura y escritura de textos expositivos-argumentativos, puesto que les permite adquirir conocimientos provenientes de diversas disciplinas, comprenderlos y adecuarlos al contexto. Lo cual constituye un elemento esencial en el desarrollo de profesionales competentes que puedan identificar problemas y plantear soluciones acordes a los mismos (Alcover et al., 2015; Pulvirenti, 2016; Rybecky et al., 2014; Carlino, 2020).

El ingreso al nivel superior exige desplegar nuevas habilidades de lectura y escritura, em-

plear rutinas constantes de lectura, estrategias de búsqueda y selección de datos para abordar cantidades considerables de información. Todo este material se torna más complejo al especializarse en un área del conocimiento del que se debe tener cierto dominio para ser comprendido (Carlino, 2005, 2020; Navarro y Montes, 2021). Esto se debe al incremento del lenguaje técnico propio de los saberes disciplinares, lo cual se diferencia de los textos de la escuela media que se caracterizan por ser narrativos, claramente definidos, puesto que desarrollan un tema particular bajo una sola perspectiva anónima y atemporal; dirigiéndose a un público con restricciones en el dominio de conceptos especializados, por lo cual estas lecturas pocas veces requieren de saberes previos especializados (Carlino, 2005; Pulvirenti, 2016; Olave et al., 2013; Carlino, 2020; Navarro y Montes, 2021).

Se espera que aquellos que ingresan a este nivel ya dispongan o adquieran por sí mismos los procedimientos intelectuales necesarios para el trabajo académico, sin embargo, la realidad muestra un dominio muy menguado en la comprensión y producción escrita por parte de los ingresantes. Esto refleja una diferencia en los hábitos y conocimientos, ya que en la secundaria los estudiantes están habituados a leer en forma superficial para cumplir con las tareas requeridas, las cuales solo exigen localizar cierta información según las preguntas de un cuestionario y transcribir literalmente partes del texto. De esa manera, parecen propiciar aprendizajes reproductivos y superficiales que favorecen a una lectura insustancial y a una escritura limitada a la transcripción (Carlino, 2020; Pulvirenti, 2016).

Estas diferencias provocan dificultades a la hora de cumplir con los objetivos académicos relacionados con la lectura y la escritura, debido a la capacidad limitada de apropiarse de los contenidos (Pulvirenti, 2016; Carlino, 2020; Viñas, 2014). De acuerdo con Fregoso y Aguilar (2013), estas falencias se manifiestan al seguir instrucciones, en el intento de identificar las ideas



principales, en el apropiamiento de contenidos nuevos y en la producción de textos a la altura de las aptitudes comunicativas propias de un sujeto universitario. Mientras que Cisneros, Olave y Rojas (2012) determinan la existencia de tres tipos de prácticas que ocasionan dificultades de aprendizaje; en primer lugar, se encuentran los hábitos lectores de los estudiantes, los cuales son diferentes a los requeridos por la universidad, visto que en estas últimas presentan particularidades discursivas para las cuales no se encuentra ejercitado. En segundo lugar, postulan la divergencia de los constructos teóricos sobre lectura y escritura entre docentes y estudiantes; es decir, en el concepto previo que tengan cada uno de ellos sobre la lectura y la escritura, bases empíricas y teóricas que involucran directamente la comprensión y la producción de textos. Por último, ubican a la evaluación como práctica constante en las actividades académicas, en las que se utilicen las tareas de lectura y escritura con objetivos exclusivamente evaluativos, para

permitir la verificación y la medida de la asimilación de los saberes disciplinares.

Todas estas limitaciones pueden provocar la reprobación de materias, ausencia de autonomía en el aprendizaje, y hasta el retraso, abandono o el fracaso en la carrera. Es importante destacar que, si bien el dominio de la escritura académica no constituye el único factor causante de la deserción, es posible admitir que el mismo contribuye a que los estudiantes no logren culminar con éxito los estudios superiores. Importa considerar también que las dificultades para comprender los textos académicos no solo se deben a la carencia de una habilidad o técnica elemental, sino también a la falta de familiaridad sobre los códigos propios de las nuevas culturas a las que se enfrentan (Rybecky et al., 2014; Guzmán, 2012; Fregoso y Aguilar, 2013; Cisneros et al., 2012).

En los últimos años se han desarrollado diversas investigaciones donde se han puesto de



manifiesto las discrepancias entre las prácticas de lectura y escritura requeridas en el nivel secundario respecto del universitario, y cómo las mismas generan dificultades en el alumnado. Uno de ellos ha sido realizado por Fernández y Carlino (2010) quienes buscan identificar los factores pedagógicos e institucionales que inciden en las dificultades de aprendizaje de los ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Para ello se realizaron grupos focales en donde se relevó oralmente su perspectiva acerca de las prácticas de lectura, escritura y estudio involucradas en la educación media, y sobre las diferencias, si había, entre los niveles medio y superior. De acuerdo con esto, los autores descubrieron que las prácticas implementadas en la educación media se basan en modelos memorísticos y transmisivos de conocimientos. En cuanto a las actividades implementadas, estas reflejan un bajo nivel de complejidad dado que se limitan a la transcripción textual. Además, pudieron constatar que esas experiencias y hábitos se diferenciaban de las vividas en la universidad, lo cual generó dificultades a la hora de leer, estudiar y comprender la gran cantidad de material e información requerida.

Por otro lado, se destaca la investigación de Carlino (2020) donde indaga sobre las tareas de lectura y escritura habituales en la universidad y la diferencia de las mismas respecto a la escuela secundaria. Para ello, utilizó entrevistas semiestructuradas, a partir de las cuales descubrió que las prácticas de lectura y escritura implementadas en el nivel superior son novedosas, puesto que le solicitan al estudiante inferencias acerca del texto como un todo y en relación con otros textos. Dichas prácticas suponen un desafío para el alumnado, puesto que difieren de los modos de leer y escribir requeridos en la escuela secundaria, donde solo se exige localizar en los textos cierta información según las preguntas de un cuestionario, y transcribir literalmente partes de este.

Dada la existencia de las dificultades experimentadas por los alumnos, es fundamental

tomar conciencia de la necesidad de una alfabetización académica, la cual es definida por Carlino (2005, 2013) como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. La misma apunta a las prácticas de lectura y pensamiento propias del ámbito académico superior. También designa al proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional, en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

Dicho término remite a un proceso educativo que puede reducir la brecha que existe entre el nivel medio y el superior, dado que pretende enseñarles a los estudiantes a dominar los modos específicos de las disciplinas, promoviendo estrategias para la comprensión y producción de textos. Esto les permitiría “aprender a aprender” en cada campo de conocimiento, apropiándose de las nociones esenciales con mayor efectividad. Por lo tanto, no solo se trata de enseñar a leer y escribir sino de modificar las prácticas pedagógicas a través de las cuales se abordan los textos de cada disciplina (Rybecky et al., 2014; Cisneros et al., 2012; Pulvirenti, 2016; Montijano y Barrios, 2016).

Estas acciones provocan una transformación en la identidad de cada persona, ya que el estudiante cede parte de su individualidad para adquirir una identificación con una comunidad que le proporciona recursos eficaces para afrontar su proceso de aprendizaje dentro del ámbito universitario. De acuerdo con esto, es necesario el diseño de acciones docentes e institucionales destinadas a la promoción de dicha alfabetización. Por tal motivo, resulta imprescindible destacar la figura del docente, debido a que asume la responsabilidad de formar nuevos hábitos lectores que le permitan al alumnado disponer e implementar estrategias de comprensión textual (Rybecky et al., 2014; Montijano y Barrios, 2016; Guzmán y García, 2015).

Diversos estudios muestran que la alfabetización académica no es una competencia desarrollada naturalmente por los estudiantes, sino que requiere de estrategias que incentiven la lectura y la producción de los textos dentro de las diversas disciplinas. Massone y González (2008) implementaron una intervención dirigida a fortalecer las competencias en comprensión lectora y producción textual de los ingresantes a la Licenciatura en Psicología de la UNMDP, a quienes se los dividió en dos grupos, uno de ellos estuvo afectado por dicha intervención mientras que el otro no participó de esta por su condición de libre. Como resultado, los autores observaron que los aspirantes que participaron del dispositivo tuvieron un mejor rendimiento en el examen de ingreso que aquellos alumnos que se encontraban en condición libre.

De igual manera, Talak et al. (2011) ante las dificultades en la comprensión lectora y en la escritura de los ingresantes a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, aplicaron en dos materias de 1° y 2° año (Psicología I y II) durante el 2010 un Proyecto de Investigación. En este, cada docente tiene dos comisiones de trabajos prácticos a cargo, en una de ellas se hace una práctica de enseñanza tradicional, y en la otra se aplicaron actividades diseñadas para la participación grupal e individual en tareas de escritura y lectura con los materiales específicos de la asignatura. A partir del análisis de las actividades de escritura académica, el trabajo en clase, las observaciones de los docentes y las notas de cada evaluación parcial observaron que los promedios fueron levemente más altos en las comisiones experimentales.

Por lo tanto, se puede determinar que este proceso de alfabetización permite incorporar al alumnado a una comunidad discursiva, en este caso la académica, donde sus miembros son los encargados de guiar a los ingresantes hacia sus modos particulares de comprender y producir textos. Sin embargo, ante la existencia de una diversidad de textos y comunidades de discursos en los que se lee y escribe según sus propios

requerimientos, es necesario hablar de la existencia de varias alfabetizaciones, puesto que en cada cultura los modos de leer y escribir no son iguales. Por tal motivo no se debe considerar a la alfabetización como una habilidad básica que se aprende de una vez y para siempre, sino que se necesita de una continuidad formativa durante todo el ciclo de pregrado, debido a que no hay un dominio completo de las aptitudes de leer y escribir que posibilite acceder al conocimiento de toda disciplina, puesto que cada una de ellas requiere de un abordaje lectoescritural particular (Cisneros et al., 2012; Fregoso y Aguilar, 2013; Pulvirenti, 2016; Rybecky et al., 2014; Guzmán y 2015).

## Metodología

En coherencia con los objetivos planteados, se implementó un estudio cuantitativo no experimental y transversal, con un carácter descriptivo y correlacional. Se pretendió describir las estrategias de lectura y escritura implementadas por el estudiantado en la escuela secundaria y en el ingreso universitario; además se buscó conocer si existe alguna relación entre estas y el rendimiento académico de cada ingresante.

## Participantes

La población estuvo constituida por 2670 estudiantes que cursaron y completaron el Curso de Nivelación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba del 2020. Mediante un muestreo no probabilístico de tipo autoelegido, se conformó una muestra de 440 aspirantes cuyas edades oscilan entre los 17 y 63 años de edad con una media de 23,66 (9,26) años, encontrándose la mayor concentración en sujetos con 18 años (tablas 1 y 6).

## Instrumentos

*Cuestionario sociodemográfico:* Orientado a conocer el perfil general de la muestra: edad, comisión de trabajos prácticos a la que concurre, nombre de la escuela secundaria a la que asistió y el año en que la finalizó.



*Cuestionario de hábitos lectoescritores en estudiantes universitarios* (Guzmán y García, 2015): permitió recabar información referida a las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Para el presente estudio se incluyeron dos secciones en la escala: 1. ítems que evalúan estas prácticas en el último año de la escuela secundaria, y 2. preguntas que evalúan estas prácticas durante el curso de ingreso universitario. El cuestionario se encuentra estructurado en 9 preguntas cerradas que se responden mediante una escala tipo Likert (1: Nunca, 2: Casi nunca, 3: Algunas veces, 4: Varias veces, 5: Casi siempre y 6: Siempre). Además, se buscó cierta flexibilidad por medio de la alternativa “otros”; de esta forma se determinó la posibilidad de criterios de respuesta no pensados. Las temáticas que se exploraron en el cuestionario fueron: estrategias de lectura y escritura, dificultades, prácticas de estudio, usos de la escritura y la escritura en clase, tipos textuales con los que trabajan, actividades que realizan en clases.

Para la implementación de la encuesta se realizó un proceso de adecuación lingüística de las preguntas al español rioplatense y se añadieron algunas preguntas que hacen a la especificidad del cursado del ingreso universitario. Se llevó a cabo un estudio de sus propiedades psicométricas en el cual se obtuvo evidencia de validez de la estructura interna de la escala que resultó en 7 factores totales:

- Los ítems que indagan sobre experiencias de alfabetización académica durante el cursado del último año de la escuela secundaria (sección 1 de la escala), se agruparon en dos factores que explican el 41,6% de la varianza de las puntuaciones obtenidas: 1. lectura contextualizada y 2. actividades espontáneas del estudiante. El primero de estos se encuentra formado por 7 preguntas que aluden al reconocimiento en el material dado (por parte de cada estudiante) del autor, su posición ideológica, el contexto, el año de producción. Todo ello le dará la posibilidad de

inferir e interpretar información que no se encuentra explícita dentro de la lectura, proporcionando una base para la comprensión del material. El segundo factor, también se conformó por 7 preguntas, pero en cambio refieren a aquellas actividades que no fueron indicadas por el docente, sino que el estudiante las realiza partiendo de sus conocimientos o recursos previos ya incorporados. Respecto a la confiabilidad, se obtuvo una consistencia interna del primer factor de  $\alpha = 0.80$  y  $\alpha = 0.60$  para el segundo.

- Los ítems que indagan sobre experiencias de alfabetización académica durante el cursado del ingreso universitario (sección 2 de la escala), se agruparon en 5 factores que explican un 47% de la varianza de las puntuaciones: 1. las actividades propuestas por el profesor universitario, 2. las actividades espontáneas del estudiante, 3. la comprensión guiada por las características de los textos, 4. la implementación propia de organizadores de la información y 5. otros recursos de apoyo. Respecto a la confiabilidad, el factor 1 presentó una consistencia interna de  $\alpha = 0.79$ , el factor 2 de  $\alpha = 0.72$ , el factor 3 de  $\alpha = 0.77$ , el factor 4 de  $\alpha = 0.77$  y el factor 5 de  $\alpha = 0.51$ . Los resultados completos del análisis factorial están expuestos en Vega (2022).

Para el presente estudio, se eligió profundizar solo en los dos primeros factores de cada sección de la escala por considerarlos estrechamente relacionados en su significado.

Para ambas secciones (estrategias implementadas en la escuela secundaria y en estrategias implementadas en el ingreso universitario), el factor 1 (“lectura contextualizada” y “actividades propuestas por el profesor universitario”, respectivamente) remite a aquellas actividades que son inducidas mediante un sistema instruccional, en el cual el rol docente es indispensable al proponer actividades y brindar recursos con el fin de promover un aprendizaje, interés y

motivación en los alumnos. Estas actividades incluyen, por ejemplo, el reconocimiento del autor en el material dado, su posición ideológica, el contexto de escritura de los textos, el año de producción. Todo ello le dará la posibilidad al lector de inferir e interpretar información que no se encuentra explícita dentro de la lectura, proporcionando una base para la comprensión del material. Es importante recalcar que estas estrategias suelen ser guiadas por el equipo docente, tanto en la escuela secundaria, como en el ingreso universitario.

Ejemplos de preguntas de la escala que pertenecen a este factor, pueden ser:

- Durante el último año de la escuela secundaria, cuando leías o estudiabas a través de fotocopias proporcionadas por el docente (por favor elige un valor para cada afirmación): ¿conocías el contexto histórico geográfico en el que el texto fue escrito?
- Para facilitar la comprensión de los textos en el Curso de ingreso (por favor elige un valor para cada alternativa): ¿el profesor proporciona al alumno reseñas biográficas del autor/es del texto?

En cambio, el factor 2 (“actividades espontáneas del estudiante”) de ambas secciones alude a actividades que no fueron indicadas por el docente, sino que cada estudiante implementó en la escuela secundaria o en el curso de ingreso universitario, partiendo de sus conocimientos previos o de recursos ya incorporados.

Ejemplos de preguntas de la escala que pertenecen a este factor, pueden ser:

- Durante el último año de la escuela secundaria, cuando tenías problemas para entender un texto ¿Qué solías hacer?: (por favor elige un valor para cada alternativa): ¿buscar el significado de los términos que no comprendía?

- Durante el Curso de ingreso: cuando redactaste el Trabajo Práctico Evaluativo ¿Qué estrategias de escritura usaste? (por favor elige un valor para cada alternativa): ¿buscar información sobre el tema?

Una vez elegidas las dimensiones con las cuales trabajar, se relacionaron al rendimiento académico de los estudiantes en el ingreso universitario y se interpretaron los resultados.

### Procedimiento

La recolección de la información se llevó a cabo mediante un autoinforme proporcionado directamente a los participantes, a través del sistema de formularios de Google. En cuanto a los datos del rendimiento académico, estos se obtuvieron de los registros de calificaciones del curso de ingreso universitario (también denominado Curso de Nivelación).

### Análisis de datos

El procesamiento de los datos se realizó mediante el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Se analizaron descriptivamente los datos de cada variable y luego se estudió la relación existente entre las prácticas de alfabetización académica (implementadas en la escuela secundaria y en el ingreso universitario) y el rendimiento académico en el Curso de Nivelación, para ello se compararon las medias obtenidas en los distintos factores de alfabetización académica elegidos en función de las distintas condiciones obtenidas al finalizar el curso de nivelación (regular, promoción y libre).

### Resultados

A continuación, se presentan las medidas descriptivas de las distintas dimensiones de la alfabetización académica. Como se puede observar, los niveles de variabilidad de cada dimensión son elevados, no obstante, cada una presenta una distribución de puntuaciones que tiende a la normalidad. Asimismo, se presentan las medias ponderadas por la cantidad de ítems

que presenta cada dimensión del test. Al no contar con un baremo local, se dividió la media de cada dimensión por la cantidad de ítems para poder evaluar en qué lugar de la continuidad de la escala Likert se encuentra la media de cada dimensión de la alfabetización académica. De acuerdo con la tabla 6, se puede observar que prevalecen en el curso de nivelación las actividades espontáneas de cada estudiante y las actividades propuestas por docentes.

En la tabla 7 se presentan las medias obtenidas en cada dimensión, segmentadas por la condición final de los estudiantes en el curso de nivelación. En esta, se puede observar que la condición de los estudiantes no difiere en la cantidad de actividades que les proporcionaron en la escuela media que impliquen la lectura contextualizada ( $F(2,2) = 0,12$   $p = 0,88$ ). Tampoco en la cantidad de actividades espontáneas que en esa época se utilizaban ( $F(2,2) = 1,29$   $p = 0,27$ ). Respecto a lo que acontece durante el curso de nivelación, se observan diferencias entre estos tres grupos en los niveles de las actividades espontáneas donde el grupo de promocionales y regulares se diferencian significativamente de los libres ( $F(2,2) = 2,43$   $p = 0,08$ ); como también en las actividades propuestas por el profesor, las cuales fueron más utilizadas por los alumnos regulares seguidos por los promocionales, mientras que los alumnos libres son los que menos han implementado dicho recurso ( $F(2,2) = 5,25$   $p = 0,006$ ).

De acuerdo con el tipo de escuela de procedencia, se pudo observar en la tabla 2 que el 53,4% del total de ingresantes provienen de escuelas públicas mientras que el 45,9% de privadas. Con relación a esto, en la tabla 8 se pueden observar los resultados alcanzados con respecto a cada dimensión de la alfabetización académica según el tipo de escuela media a la cual han acudido. En estos, no se vislumbró diferencias entre las prácticas de alfabetización académica y el tipo de escuela media a la que acudieron, al menos en los factores seleccionados para el presente estudio.

## Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos se pudo observar que durante el último año de la secundaria la muestra presentó una notable variabilidad en las dimensiones de la alfabetización académica, con estudiantes que fueron expuestos a programas de enseñanza que fomentan la alfabetización académica, como también otros en los que su exposición fue baja. Sin embargo, se puede vislumbrar cómo estas trayectorias deficitarias se vieron compensadas en el curso de ingreso, puesto que la puntuación obtenida en las dimensiones se encuentra por encima de la media por ítem, reflejando que la mayor parte de la muestra implementó frecuentemente las actividades propuestas por el profesor y proporcionaron espontáneamente conductas promotoras de la alfabetización académica.

De esta manera, se puede establecer que la mayoría de los ingresantes se han adaptado correctamente a las exigencias propuestas por esta nueva cultura, puesto que dichas dimensiones fueron utilizadas en gran medida por estudiantes que han aprobado el curso de ingreso. Por lo tanto, se puede determinar que la muestra logró una "socialización académica" (Guzmán y García, 2015); es decir, que aprendieron nuevas formas de hablar, leer, escribir y pensar en una disciplina concreta.

Estos resultados concuerdan con los datos aportados por diversos estudios en donde se determinó que la alfabetización académica influye en el rendimiento del alumnado (Massone y González, 2008; Talak et al., 2011). Ello permite confirmar la importancia de las propuestas del cuerpo docente, puesto que proveen diversas herramientas para que los estudiantes logren apropiarse de las nociones esenciales y dominar los modos específicos de las disciplinas. Por lo cual, se infiere que la ausencia de estrategias y orientación docente puede resultar contraproducente, porque desalienta los intentos y no permite forjar recursos para afrontar las dificultades.



Este acompañamiento resulta fundamental dado que los ingresantes carecen de habilidades y técnicas para abordar los textos académicos, debido a que se trata de una cultura diferente, lo cual, al decir de Pulvirenti (2016) y Carlino (2020) genera una brecha entre la escuela y la universidad que lleva a culpar a los profesores de los niveles educativos previos. Sin embargo, lo central de estas dificultades estaría en que el hilo conductor de una enseñanza apropiada se quebró en algún punto, siendo difícil determinar cuál de todos los niveles de enseñanza es el que falló para cada estudiante. Por lo tanto, se puede establecer que ningún espacio curricular único va a permitir desarrollar una competencia general que se podrá aplicar de igual manera al resto de las asignaturas (Carlino, 2013). En este sentido, hay necesidad de trabajar en el desarrollo de la comprensión lectora en todos los niveles, ya que para comprender los textos especializados se debe implementar una serie de estrategias lectoras adquiridas en cursos anteriores de manera acorde a los retos progresivos de la educación superior.

Entonces, se deduce que la responsabilidad de la formación lectora es de cada maestro, colegio, como así también de la educación superior. Por consiguiente, es de suma importancia considerar la formación del profesorado universitario para la construcción de acciones orientadas a la consolidación de una alfabetización académica; puesto que algunos profesores no se forman en el campo de la didáctica de su disciplina, sino que en ocasiones lo hacen de forma accidentada y sin ninguna educación formal en estrategias y técnicas de enseñanza. Ello puede observarse en el nivel superior, donde se trabaja en islas académicas (Cisneros et al., 2012) donde cada profesional hace lo que mejor le parece para tener éxito en su asignatura. Sin embargo, la masividad de estudiantes en las universidades públicas conlleva modos de despersonalización, puesto que se torna dificultoso la construcción de cualquier propuesta de acompañamiento dado que no es sencillo conocer las dificultades con las que se encuentran los estudiantes.

No obstante, la educación virtual durante la pandemia junto a la condición de masividad, representa un desafío para el cuerpo docente y el alumnado, ya que obliga a recrear alternativas pedagógico-didácticas para el dictado virtual que, si bien amplifican el alcance del espacio universitario, generan dificultades al implementar estrategias que contribuyan al desarrollo de las habilidades propias de la alfabetización académica, especialmente la escritura que requería del trabajo con borradores, revisiones y reescrituras difíciles de monitorear en esas condiciones. Esta situación coyuntural plantea nuevos retos para los docentes, donde la lectura y escritura, como práctica en un contexto digital, no deben pensarse como obstáculo sino como una oportunidad para utilizar recursos tecnológicos que pensados pedagógicamente fortalezcan los procesos de enseñanza aprendizaje. De acuerdo con lo expuesto anteriormente puede pensarse en diversas actividades, tales como, por ejemplo, un taller de escritura colaborativa por parte del alumnado bajo la supervisión de su docente que sirva de apoyo a las actividades académicas. Las mismas pueden llevarse a cabo en la plataforma del aula virtual mediante el uso activo de foros de discusión como así también otras prestaciones adicionales (repositorio de documentos digitales, biblioteca compartida, calendarios, café virtual, videos, etc.).

Por otro lado, se puede establecer que el sistema educativo no es homogéneo, puesto que se evidencian discrepancias vinculadas con la oferta y demanda, lo cual clasifica las instituciones en gestión pública y privada, ya que presentan marcadas divergencias en cuanto a sus modelos organizativos, las regulaciones a las que están sujetas, el perfil socioeconómico de su alumnado, las características del personal docente, los recursos materiales y proyectos educativos.

Las instituciones privadas tienen un mayor margen de acción para diseñar sus perfiles institucionales, seleccionando a los docentes y estudiantes que mejor se corresponden con su ideario; determinando así el nivel socioeco-

nómico de su alumnado, mayor disponibilidad de recursos y mejores resultados. En cambio, los centros públicos poseen una menor autonomía en su gestión, lo cual los vuelve menos eficientes y, por ende, hace que obtengan menores resultados en las evaluaciones.

Esta diversidad incide en la configuración del entorno del aprendizaje y las oportunidades educativas, ello puede verse en diversos estudios (Kruger y Formichella, 2011; Urquijo, 2009; Arena et al., 2019) donde los estudiantes de escuelas secundarias públicas tienen un desempeño inferior con respecto a los del sector privado; lo mismo puede verse en las distintas versiones de las evaluaciones PISA aplicadas en Argentina entre los años 2000 y 2018. Sin embargo, los datos obtenidos en este trabajo se oponen a lo anteriormente planteado, puesto que no se vislumbra una diferencia significativa en los puntajes obtenidos. Por lo tanto, se puede determinar que no existe una relación entre las prácticas de alfabetización académica empleada por la muestra y el tipo de escuela media a la cual han acudido.

En función de lo antedicho, se estima que no debe subestimarse las implicancias que supone el pasaje de la enseñanza media al nivel superior. Por consiguiente, se deberían diseñar políticas integrales que fomenten la enseñanza de estrategias de lectura y escritura no solo en el ingreso universitario, sino a lo largo de toda la carrera en pos de la inclusión, permanencia y egreso de los estudiantes. Además, cabe destacar que la presente investigación proporciona elementos para concebir el lugar primordial del docente universitario para la promoción de estrategias de lectura y escritura académica, como así también para mejorar el rendimiento de los estudiantes, incluso cuando estos provengan de trayectorias dispares respecto a la escuela secundaria. Por tal motivo, se debe considerar la formación continua del cuerpo docente como uno de los factores principales para el desarrollo de la alfabetización académica, y así lograr mejores resultados en el rendimiento académico y en la lucha contra la deserción.

## Referencias

- Alcover, S. M., Curone, G., Gestal, L., Mayol, J. C., Martínez, L. C., y Colombo, M. E. (2015). Las concepciones de los docentes de psicología acerca de la función de la lectura y escritura académica. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-015/417>
- Arena, E., Cetrángolo, O., Curcio, J. y Kit, I. (2019). *Argentina en PISA 2018: Informe de resultados*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Evaluación Educativa. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina\\_en\\_pisa\\_2018\\_informe\\_de\\_resultados.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf)
- Carlino, P. (2005). *Leer y escribir en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. (2018). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan lectura y escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>
- Carlino, P. (2020). *Leen pero no comprenden... Qué puede hacer la universidad para acompañar la lectura en las disciplinas*. En Ramírez Leyva, E. *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 17- 30).
- Cisneros, M., Olave, G., Rojas, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 17-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424040004>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). *¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? Lectura y Vida*, 31, 6-19. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/216>
- Fregoso, P. G., y Aguilar, L. E. (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10(24), 55-66. <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=94381>
- Guzmán, R. J. (2012). *Escritura académica en la universidad*. (1ª. ed.). Programa de Maestría en Pedagogía. Facultad de Educación, Universidad de La Sabana.
- Guzmán, S. F., y García, J. E. (2015). La evaluación de la alfabetización académica *RELIEVE*, 21(1), 1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91641631005>
- Kruger, N., y Formichella, M. (2011). Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio. *Perspectivas. Revista de Análisis de Economía, Comercio y Negocios Internacionales*, 6(1). [http://publicaciones.eco.uaslp.mx/VOL9/Paper04-6\(1\).pdf](http://publicaciones.eco.uaslp.mx/VOL9/Paper04-6(1).pdf)
- Massone, A., y González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la educación superior. Estudio de caso en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación* 46(Extra 3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2592503>
- Mendoza, R., y Molano, L. (2015). Importancia de formar lectores críticos en educación superior. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 5(1), 101-116. <https://doi.org/10.15332/erdi.v5i1.1278>
- Montijano, M. P., y Barrios, E. M. E. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción*, 32(8), 289-309. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/articulo/view/21536/21344>
- Navarro, F., y Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *ONOMÁZEIN*, (54), 179-202. <https://doi.org/10.7764/onomazein.54.05>
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31-57. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-10.eaat>
- Pulvirenti, B. (2016). Alfabetización académica en la Facultad de Ciencias Económicas. *Jornadas de la Facultad de Ciencias Económicas de la UN Cuyo*. <https://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=8775>
- Rybecky, M., Kowszyk, D., y Vargas, B. (2014). Desempeño académico de estudiantes ingresantes: Aportes para pensar su permanencia en el nivel superior. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (25). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3925>
- Talak, A.M., Malagrina, J. K., y Del Cueto, J. (2011). Lectura y escritura académica en los inicios de la carrera de psicología. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-052/531>
- Urquijo, S. (2009). Aprendizaje de la lectura. Diferencias entre escuelas de gestión pública y de gestión privada. *Evaluar*, (9), 19-34. <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/53>
- Vega, E. (2022). *Análisis de indicadores de lectura y escritura académica en estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología de la UNC*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Facultad de psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Viñas, R. (2014). *Ser joven, leer y escribir en la universidad*. [Tesis doctoral]. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.