



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y
EDUCACIÓN A DISTANCIA**



La enseñanza de la lectura en la universidad desde la alfabetización académica. Análisis del Programa de Apoyo al Ingreso (PAI) del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) en la UNAM

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A :

SANDRA PAMELA MEDEL CRUZ

ASESORA:

MAESTRA IRIS AZUCENA JIMÉNEZ RESÉNDEZ

CIUDAD DE MÉXICO, CD. UNIVERSITARIA, 2022.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Dedico este trabajo a Ari, para que tenga presente
que siempre hay cosas nuevas que aprender en las diferentes etapas de
nuestra vida.*

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis padres por todo el apoyo brindado para poder culminar con mis estudios. También agradezco mi amigo Alexis, por ser un ejemplo de constancia, y en especial a Jesús, por creer en mí y por su optimismo interminable. Quiero agradecer a mis amigos, compañeros y, sobre todo, a Juan, que con su enorme paciencia y conocimientos me ayudó a escribir este trabajo.

De igual forma, quiero expresar mi agradecimiento al SUAyED y a la UNAM por brindarme la oportunidad de estudiar. Y, en especial, me gustaría agradecer a la maestra Iris Jiménez, por todas las atenciones brindadas a lo largo de este trabajo de investigación, así como a las profesoras Irán Guerrero, Liliana Valladares, Adriana Trejo y Laura Villa por sus valiosos comentarios y sugerencias para enriquecer este trabajo.

Índice

Introducción...	7
Capítulo 1. Lectura académica en la universidad	14
1.1 Breve panorama sobre los hábitos lectores de los universitarios	14
1.2. Pedagogía universitaria y lectura académica.....	18
1.3 Los sistemas en línea y la lectura académica.....	23
1.4 La UNAM frente al problema de la lectura universitaria en el SUAyED	25
Capítulo 2. La alfabetización académica y la enseñanza de la lectura	27
2.1 ¿Qué es la alfabetización académica.....	27
2.2 La universidad desde la perspectiva de la alfabetización académica	29
2.3 Enseñar a leer según las alfabetizaciones académicas.....	34
2.3.1 Enseñar a generar contexto	36
2.3.2 Enseñar procesos de metacognición	37
2.4 Las alfabetizaciones académicas y los sistemas de educación en línea.	38
Capítulo 3. Enseñar a leer en un sistema en línea desde las alfabetizaciones académicas	40
3.1 Programa de Apoyo al Ingreso (PAI) en el SUAyED de la UNAM.....	40
3.1.1 Objetivos y premisas teóricas del PAI	40
3.1.2 Estructura del PAI	41
3.2 Análisis del PAI desde las alfabetizaciones académicas.....	42
3.3 Reflexión crítica sobre PAI	52

Capítulo 4. Oportunidad de las alfabetizaciones académicas en el SUAyED.....	56
4.1 Aplicación de las alfabetizaciones académicas en SUAyED para enseñar a leer	56
4.2 Experiencias de aplicación la intervención del sistema escolarizado..	57
4.3 ¿Alfabetizaciones académicas para enseñar a leer en un sistema en línea.....	62
Conclusiones.....	70
Referencias	77

Índice de figuras y tablas

Figura 1. Propuesta de cronograma de actividades proporcionado por el PAI.....	46
Tabla 1. Enfoques sobre enseñanza de la lectura y la escritura	52
Tabla 2. Rasgos que cumple el PAI en relación con las categorías que utiliza Carlino para describir los cursos de competencias parcelables.....	53
Tabla 3. Propuesta de dinámica en un aula virtual de un sistema en línea	68

Introducción

La lectura es una actividad básica que realiza el estudiante universitario a lo largo de su formación para obtener conocimientos mediante los textos de su disciplina académica y así comenzar la especialización en su desarrollo profesional. Sin embargo, es también en la universidad en donde el alumno enfrenta una problemática particular cuando comienza con la lectura de textos especializados en los que se exponen de manera compleja las teorías y conceptos desarrollados por cada disciplina particular. El problema con la lectura de este nuevo tipo de textos surge por estrategias de aprendizaje que los alumnos de primer ingreso adquirieron a través de los métodos de enseñanza en los niveles educativos previos, en donde se acostumbraron a la lectura pasiva de textos muy genéricos. Por el contrario, en educación superior se espera que el alumno llegue “a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (Carlino, 2005, p. 13-14). En este sentido, la lectura juega un papel determinante en la apropiación de estos saberes, ya que no solo sirve como instrumento para obtener conocimiento generado en las distintas áreas de profesionalización, sino que además permite acceder a las maneras de comunicarse dentro de la cultura académica en la que el estudiante pretende especializarse.

Esta situación genera que los alumnos de nuevo ingreso al nivel superior lleguen con serios problemas no solo de comprensión lectora sino de autorregulación en la realización de esta actividad. Es decir, aunque se espera que en este nivel los alumnos sean capaces de leer de forma crítica, si el estudiante no está acostumbrado a dedicar tiempo a leer, es poco probable que vaya a soportar el ritmo de lectura que impone el sistema universitario y, mucho

menos, si el estudiante se enfrenta a textos especializados cuyo nivel técnico y conceptual es demasiado complejo para el nivel de comprensión con el que se llega a la universidad.

Ante estas problemáticas, a finales del siglo pasado, algunas universidades de Australia, Canadá y Estados Unidos propusieron la aplicación de una nueva metodología que denominaron *academic literacy* y que consistió en implementar políticas educativas enfocadas en enseñar explícitamente al universitario a leer y escribir. En el contexto educativo de los países de habla hispana, esta metodología pedagógica no toma relevancia sino hasta 2003, cuando Paula Carlino retoma el concepto con el fin de adaptar el método a las universidades en Argentina. Con este propósito, en 2004, Estienne y Carlino realizaron entrevistas a alumnos y profesores de la Universidad de Buenos Aires; y constataron la existencia de una discrepancia entre las prácticas de lectura que los estudiantes habían adquirido en nivel secundaria¹ y las expectativas de los profesores de nivel superior. La conclusión más importante de este trabajo fue que los docentes debían involucrarse de forma más activa en acompañar, guiar y enseñar las prácticas lectoras de los estudiantes de primer ingreso a la universidad. Ya para 2005, Carlino acuña el término *alfabetización académica* y afirma que esta nueva perspectiva en la enseñanza de la lectura y la escritura consiste en concebir la especialización universitaria como una experiencia cuyo fin es adquirir “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” (Carlino, 2005, p. 13-14). Es decir, según esta autora, el objetivo de la alfabetización académica es enseñar las prácticas discursivas —en cuanto a las maneras de leer y escribir— de una determinada comunidad académica a los alumnos universitarios, desde la aceptación de que en este nivel es necesario enseñar estas habilidades para superar las problemáticas de aprendizaje que supone enfrentar un lenguaje técnico y especializado asociado a un campo específico del saber humano (González y Gaviria, 2018).

En México, la metodología de la alfabetización académica se ha tratado de implementar en algunas instituciones universitarias —como es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Veracruzana (UV) y en la Universidad

¹ En Argentina no existe el nivel preparatoria. Después de lo que en ese país se denomina secundaria, sigue la educación superior.

Nacional Autónoma de México (UNAM) ² —, ya que se han realizado modificaciones a los planes de estudio mediante la inclusión de cursos y talleres para mejorar la lectura y la escritura de los alumnos. Sin embargo, como se verá más adelante, dichos cursos prestan menos atención a la comprensión lectora y se centran en desarrollar y mejorar la escritura; además de que, en algunos casos, prestan más atención a lo administrativo, por ejemplo, ubicar las oficinas de servicios escolares para llevar a cabo trámites relacionados con obtener la credencial, procesos de inscripción o pedir una constancia de estudios.

Ahora bien, en este punto es importante subrayar que la *alfabetización académica* se ha centrado en intervenir los problemas de comprensión de lectura en estudiantes del sistema escolarizado. Sin embargo, debido a que los problemas de comprensión lectora se presentan en cualquier estudiante que recién ingresa a la universidad (Núñez y García, 2018), es necesario considerar que existen otros factores que inciden en el desarrollo y adquisición de las prácticas de lectura de una determinada comunidad académica; por ejemplo, el tipo de modalidad a la que ingresan. García Aretio (citado por Moreno y Cárdenas, 2012, p. 122), señala que “los alumnos en educación a distancia forman grupos heterogéneos en edad, intereses, ocupación, motivaciones, experiencias y aspiraciones”. Es importante considerar que estos alumnos también disponen de poco tiempo debido a otras actividades y puede haber casos en los que se presenten problemas para el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por otro lado, los alumnos de esta modalidad se desenvuelven en un entorno de aprendizaje diferente al que se tiene en un sistema presencial: en primer lugar, se espera que el alumno desarrolle de manera independiente habilidades y estrategias de estudio que le permitan crear un aprendizaje significativo; en segundo lugar, este aprendizaje se logra a partir de lo que lee en solitario, ya que tiene que construir su conocimiento a través de la lectura de la bibliografía básica; y, en tercer lugar, el profesor no brinda un acompañamiento durante el proceso de lectura y solo evalúa el producto final de tal proceso —que suele ser un trabajo escrito—.

² La UPN, por ejemplo, implementó un programa de tutorías llamado “Entre pares”, cuyo objetivo es formar a los estudiantes de semestres superiores como tutores de lectura y escritura de estudiantes de nuevo ingreso; por su parte, la UV creó un curso de especialización con el objetivo de institucionalizar y profesionalizar la promoción de la lectura; mientras que, en varias facultades de la UNAM, se implementó un sistema de tutorías —que contempla no solo lo académico, sino también lo administrativo— para facilitar la integración de los alumnos de primer ingreso al sistema universitario.

Considerando específicamente esta modalidad educativa, se hace relevante analizar, a la luz de la alfabetización académica, si las estrategias que se utilizan actualmente en este tipo de sistemas es la adecuada para lograr un desarrollo de las habilidades de lectura necesarias para la profesionalización de los estudiantes de este tipo de sistemas. A su vez, tomando en cuenta la dinámica de los sistemas en línea, se plantea la posibilidad de implementar una metodología derivada de la alfabetización académica en sistemas en los que el involucramiento del profesor con los estudiantes y los encuentros presenciales son escasos.

a) Planteamiento del problema

Tomando en cuenta lo expuesto en el apartado precedente, esta tesina tiene como foco de atención el Programa de Apoyo al Ingreso (PAI), una de las estrategias que pone en práctica la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para aminorar los problemas de aprendizaje que presentan los aspirantes a ingresar al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). La UNAM ha puesto en marcha este curso propedéutico con el fin de brindar herramientas que permitan a los estudiantes de primer ingreso mejorar su rendimiento académico e integrarse de mejor manera al trabajo universitario en un sistema en línea. Con relación al tema de esta tesina, este curso es importante por dos razones: a) porque incluye un módulo para atender los problemas de comprensión de lectura de los aspirantes a ingresar a una licenciatura en línea; y b) porque es el único curso obligatorio que contempla en su plan de trabajo el problema de la comprensión de lectura.

En este sentido, es posible preguntarse si este curso, desde la perspectiva de la alfabetización académica, es suficiente para intervenir los problemas de comprensión de lectura en los estudiantes de nuevo ingreso, o si se mantiene en la línea tradicional de considerar que estas habilidades de aprendizaje ya están desarrolladas en el estudiante y que, con un poco de ayuda, este podrá hacer frente satisfactoriamente a los retos que impone el nivel universitario. Se puede adelantar que, a partir de la investigación realizada en el presente trabajo, este tipo de cursos no resuelven en su totalidad los problemas de comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso: a) primero, porque parten de la idea de que tales problemáticas se pueden solucionar con un curso remedial al inicio de la carrera; b) segundo, porque tampoco se ajustan a la necesidad de integrar la enseñanza de la lectura en el mapa curricular de las licenciaturas, tal y como lo propone la alfabetización académica; c) y, por

último, porque su duración es corta y en este lapso el asesor podría tener dificultades para acompañar al alumno de forma adecuada.

b) Justificación

El interés por tal problemática tiene su origen en una experiencia personal con la lectura de textos académicos en la carrera de pedagogía del SUAyED en la UNAM. Al iniciar mi educación en este sistema, rápidamente se hizo notoria la dificultad para leer este tipo de textos y acceder a los sistemas conceptuales que los sostienen. Esto me llevó a intentar dar respuesta a la pregunta de por qué cuesta tanto trabajo leer textos académicos al ingresar al nivel superior, ya que se hizo patente que no era un problema personal y aislado. De ello, se derivó la pregunta lógica de si la raíz del problema no se encontraba en las propias mecánicas de lectura que imponía el sistema a distancia y que, evidentemente, son diferentes a las que se pueden encontrar en un sistema presencial; por ejemplo, en el sistema escolarizado la lectura suele tener una fase de retroalimentación directa con la discusión de los contenidos textuales en el aula, mientras que en educación a distancia la retroalimentación suele ser por medio de foros o trabajos escritos en los que se supone que ya existe un procesamiento de la información del texto.

Esto condujo a cuestionar si las estrategias que implementa el sistema educativo en línea para mejorar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes —entre ellas, la comprensión lectora—, realmente ayudan a superar este tipo de problemas, ya que, en mi experiencia, no fue así. En la actualidad, una de las estrategias aplicadas por la universidad es el PAI —que, cuando yo lo cursé, recibía el nombre de Curso Propedéutico—, cuyo objetivo es ayudar al alumno de nuevo ingreso a adaptarse al modo de trabajo de un sistema en línea, además de mejorar las estrategias de aprendizaje del aspirante. La pregunta de investigación se enfoca precisamente en discutir las bases pedagógicas que sostienen este curso para saber si, a la luz de la alfabetización académica, las estrategias de enseñanza de la lectura en este programa son suficientes para resolver las problemáticas que los aspirantes arrastran de los niveles educativos precedentes.

c) Objetivos

Objetivo general:

A partir de los principales postulados teóricos de la alfabetización académica, realizar un análisis de la estructura pedagógica del PAI con el fin de identificar el papel que tiene la enseñanza de la lectura en este curso y examinar la pertinencia de tales estrategias de enseñanza para resolver los problemas de comprensión de lectura que presentan los estudiantes de nuevo ingreso al SUAyED.

Objetivos secundarios:

- Hacer una revisión de la bibliografía sobre los problemas de comprensión de lectura en alumnos universitarios de nuevo ingreso, para obtener un perfil general del nivel de habilidad lectora con el que llegan los estudiantes al nivel universitario.
- Realizar una investigación sobre los postulados teóricos de la alfabetización académica con relación a la enseñanza de la lectura en la educación superior.
- Analizar el plan de trabajo del PAI para saber si contempla, como uno de sus objetivos, la enseñanza de la lectura.
- Hacer una revisión crítica de la metodología que se emplea actualmente en el PAI, tomando en cuenta los postulados de la alfabetización académica, con el fin de argumentar a favor de esta última perspectiva como una posible opción de enseñanza para resolver los problemas con que llegan los universitarios de nuevo ingreso.
- Recuperar de la bibliografía consultada algunas de las estrategias que se han empleado para promover la alfabetización académica en sistemas universitarios escolarizados, con el fin de discutir la posibilidad de adaptarlas a un sistema a distancia.

En este sentido, en el primer capítulo se abordan tres aspectos fundamentales para entender las dinámicas de la lectura universitaria actual: a) el nivel de comprensión de lectura con el que llegan los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad; b) los motivos por los cuales no se considera la enseñanza de la lectura como una prioridad universitaria; y c) los problemas de comprensión de lectura específicos de un sistema a distancia.

El segundo capítulo está dedicado a exponer los postulados de la alfabetización académica y los conceptos fundamentales de su teoría: comunidad académica/comunidad textual; la lectura integrada en las materias de la licenciatura; y el papel preponderante de la intervención del académico. A su vez, se hace una breve presentación del tipo de habilidades que, según la alfabetización académica, es necesario desarrollar mediante la enseñanza de la lectura: la contextualización del texto y la autorregulación.

En el capítulo tres se hace un análisis y revisión crítica del PAI desde la perspectiva de la alfabetización académica, considerando varios aspectos de este programa: su enfoque, su duración, el rol que le da al profesor, el papel de las TIC, las estrategias para promover la autogestión lectora y su relación con el proceso de admisión a una licenciatura.

Finalmente, en el capítulo cuatro se recuperan experiencias de intervención —tanto tradicionales como aquellas basadas en la alfabetización académica— para la enseñanza de la lectura en la universidad, y se discute su pertinencia y posible aplicación en sistemas de educación a distancia.

CAPÍTULO I

Lectura académica en la universidad

1.1 Breve panorama sobre los hábitos lectores de los universitarios

El hábito lector ha sido objeto de muchas investigaciones debido a que se asocia con el pensamiento crítico y a que es importante conocer las formas de lectura de una sociedad para poder incentivar su práctica. En el caso concreto de los países de habla hispana, se ha podido observar que no todos comparten las mismas prácticas de lectura, lo que, en algunos casos, como en el de México, implica insuficiencias que impiden un desarrollo cultural sostenido.

Salado, Ramírez-Martinell y Ochoa (2017) aportan algunos datos interesantes en este sentido; por ejemplo, indican que en el periodo 2014-2015 se realizó la encuesta Hábitos y Prácticas Culturales en España, donde se evidenció que la lectura es la segunda actividad más popular entre los españoles, ya que alrededor del 62.2% de los encuestados optó por esta actividad recreativa como segunda opción; también se constató que son los estudiantes los que asisten de manera asidua a las bibliotecas: el 27.4% lo hace para buscar información, mientras que el 29 % lo hace por otros motivos profesionales. Por su parte, Moreno, García y Sardi (2014, como se cita en Salado, et. al, 2017, p. 7) recuperan los datos de la Encuesta Nacional de Hábitos de Lectura realizada en Argentina en 2011, en la que se observó que el 90% de las personas encuestadas tiene el hábito lector y, además, que hubo un incremento del 21% al 48% en la lectura digital con relación a la lectura en papel; en el ámbito académico, dan como dato que los alumnos tienen problemas de lectura y que, por tanto, no pueden

pertenecer —aun después de haber cursado la universidad— a las comunidades académicas en las que se formaron.

Con relación a estos datos, se hace evidente que la situación de la práctica de lectura en México es problemática. En 2015, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) realizó la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura con el fin de conocer los hábitos lectores de la población en general de entre 12 y 29 años, y se constató que los mexicanos leen por debajo de 3 libros al año y que solo el 21% lee por ocio y el 40% por recreación. Es importante indicar que, aunque el porcentaje de mexicanos que lee por ocio parece alto, el hecho de que se lean pocos libros disminuye la calidad de esa lectura recreativa. Ese mismo año, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) creó el Módulo de Lectura (MOLEC) para recopilar datos sobre los hábitos lectores de la población mexicana mayor de 18 años y con el fin de generar acciones para mejorar los hábitos lectores; este censo se ha realizado año con año y para 2020 los resultados siguen siendo preocupantes, ya que ha habido una disminución de lectores: mientras que en 2016 el 80.8% de la población encuestada había leído algún tipo de texto; para 2020, solo el 72.4%, afirma leer algo a pesar del incremento en la oferta de los medios digitales (INEGI, 2020). Ante este panorama, conviene preguntarse qué repercusiones tienen estas prácticas de lectura en los universitarios y las universidades de México, ya que los datos anteriores muestran que el hábito lector no es recurrente entre los mexicanos.

Los problemas de comprensión de lectura en la universidad han sido objeto de estudio de muchas investigaciones, debido a que una de las metas en este nivel es que los alumnos hagan uso del pensamiento crítico para comparar y tener una postura frente a cualquier tema de su disciplina. Sin embargo, cada vez es más evidente que los alumnos de los primeros años de licenciatura presentan dificultades en la comprensión y retención de los contenidos, ya que utilizan estrategias lectoras insuficientes que no les permiten asimilar adecuadamente los textos académicos. Este problema no es privativo de algún país o sociedad y tiene especial relevancia durante la transición del nivel medio superior al superior, porque, según Herrera, Cervantes y Pérez (2018), se asocia con la deserción o el cambio de carrera: en los Países Bajos, el 33% de los estudiantes abandona la carrera en el primer año; en Estados Unidos, el 20% no regresa al segundo año; en Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido, del 7% al

19% abandona la carrera tras concluir el primer año; en Francia y Bélgica, del 21% al 24% también deserta después del primer año; mientras que, en Alemania, lo hace el 33%. La coincidencia en estos índices de deserción está en que los alumnos abandonan sus estudios tras el primer año de licenciatura; y, en algunos casos, este abandono ocurre porque a los estudiantes se les dificulta mucho hacer frente a la exigencia intelectual que requiere una especialización cuyos textos los enfrentan a una alta exigencia cognitiva que no fue ejercitada adecuadamente en los niveles anteriores.

En México, la preocupación por los problemas de lectura en la universidad ha llevado a la realización de diversos sondeos para conocer los hábitos lectores de los universitarios. El propio MOLEC, ya mencionado líneas más arriba, presenta un subconjunto de datos que corresponde a la población encuestada que tiene al menos un nivel universitario; y resalta que el 90.4% de estos universitarios se considera un lector activo: el 5.5% señala que lee solamente libros, el 67.2% que lee libros o algún otro material de lectura y el 27.3%, que no lee libros, pero sí algún otro material de lectura. En este sentido, algunas universidades mexicanas también han realizado ciertos sondeos para tener un panorama general del tipo de prácticas de lectura que tienen sus alumnos, aunque es importante adelantar que en realidad estas encuestas no se enfocan en conocer la calidad de las prácticas lectoras, sino solo en el tipo de hábitos que tienen los estudiantes con relación a la lectura. Por ejemplo, en 2015, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) realizó una encuesta con el objetivo de conocer los hábitos lectores de su comunidad estudiantil; los resultados más importantes fueron que al 92.6% de los estudiantes de esta institución les gusta leer, frente al 7.33 que no (Azuara, 2017) —un resultado similar al sondeo del MOLEC realizado por el INEGI—.

También la UNAM, entre abril y mayo de 2019, realizó la Encuesta sobre prácticas de lectura y escritura en la que participaron 281,196 estudiantes tanto de bachillerato como de licenciatura y de los cuales el 60% corresponde a estudiantes de nivel superior (Pérez, Ramírez, Cruz, Mejía, Deveaux, Álvarez, Cessa, Morales, Sánchez y Martorell, 2019). Uno de los datos más interesantes en este sondeo es el cambio que se percibe en cuanto al gusto por la lectura según si el encuestado está en bachillerato o en licenciatura, ya que 45% de los estudiantes de medio superior señalaron tener un gusto elevado por la lectura, mientras que esta cifra aumentó a un 58% en el nivel superior. Estos datos nos indican que la mayoría de

los alumnos de nivel medio superior (55%) no tienen tanto gusto por la lectura en comparación con aquellos que cursan el nivel superior, ya que en este caso solo el 43% de los encuestados señalaron no tener afinidad con la lectura. Esto podría indicar la existencia de un cambio en los hábitos y prácticas lectoras relacionado con la transición de nivel.³ Otro dato importante es la correlación que parece existir entre el gusto por leer y escribir, ya que en un 80% de los estudiantes se pudo observar un paralelismo entre las prácticas de lectura y escritura, en el sentido de que a aquellos a los que les gusta leer poco o nada tampoco les gusta escribir y aquellos a los que les gusta leer mucho o bastante, también les gusta escribir. Destaca que el 62% de los encuestados señaló escribir frecuentemente a partir de lo que lee; lo que podría tener relación con el hecho de que 58% de los alumnos de licenciatura afirmaron leer por razones de estudio: es decir, parece lógico suponer que es en el ámbito académico en el que la escritura se relaciona estrechamente con la lectura, pues suelen ser actividades que se realizan juntas. Por otro lado, también se encontró cierta disminución del tiempo dedicado a la lectura, ya que el 72% de los universitarios afirmó leer menos por falta de tiempo, un 13% señaló no leer por tener interés hacia otras actividades recreativas y el 6%, por flojera.

Sin embargo, es importante apuntar que, aunque las encuestas elaboradas por el INEGI, la UAJT y la UNAM, tienen la intención de proporcionar algunos datos sobre los hábitos lectores de los universitarios, sus resultados deben tomarse con cuidado porque, en realidad, recogen la percepción que tienen los propios alumnos sobre sus hábitos de lectura;⁴

³ Como se verá en el siguiente capítulo, estos datos manifiestan la existencia de un cambio en los hábitos lectores que podría relacionarse con el fenómeno de la transición entre nivel medio superior y superior que identifican Estienne y Carlino (2004). Sin embargo, es necesario tomar con cautela los datos de esta encuesta, ya que un mayor gusto por la lectura no necesariamente implica mejores hábitos lectores. Por otro lado, la encuesta no toma en cuenta el año en curso de los alumnos consultados, ya que la experiencia de lectura en el nivel superior no es la misma para los alumnos de primer semestre que para aquellos que cursan semestres avanzados. En este sentido, Cruz (2015, p. 96) señala que los estudiantes de primer año de universidad tienen muchos problemas con las formas de trabajo, debido a que se enfrentan a un mayor número de lecturas y a textos académicos más complejos para los que no están preparados. También Argüelles (2011, como se cita en Cruz, 2015) hace hincapié en el hecho de que la lectura en el nivel medio superior se relaciona más con la obligación de leer para las clases o las tareas que con el gusto por la lectura. Esto último parece confirmarse en la propia encuesta de la UNAM, ya que el 58% de los estudiantes de licenciatura afirman leer por estudio y 23% por gusto, sin embargo, a ese 58% también se le podría sumar el 6% de alumnos que afirman leer para informarse y el 5% que lo hace para actualizarse profesionalmente, por lo que casi el 69% de alumnos leen por motivos escolares más que por el placer de leer (Martorell, *et al.*, 2019, p. 37).

⁴ Una encuesta de percepción no puede darnos un panorama real de la calidad de las prácticas de lectura de los estudiantes, ya que se requieren estudios que midan las habilidades intelectuales relacionadas con la lectura (comprensión, vocabulario, niveles de abstracción, recuperación de información implícita, reflexión sobre el

esto explicaría las aparentes contradicciones que pueden encontrarse en algunas de ellas. Por ejemplo, los estudiantes de la UNAM mencionaron realizar lecturas por obligación escolar (58%), pero más adelante indicaron no leer por falta de tiempo (72%), lo que podría sugerir que distinguen dos tipos de lectura: la lectura académica por obligación y la lectura recreativa, siendo esta última la más visible como práctica lectora y la que ellos asocian con el término lectura. Ahora bien, aunque los datos que aportan estas tres encuestas parecen indicar al menos la existencia del hábito lector entre la población universitaria, esto no quiere decir que estas prácticas lectoras sean funcionales, ya que según la encuesta Planea del año 2017⁵ aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), el 60% de los estudiantes egresados de la educación media superior tiene una comprensión deficiente de lectura (INEE, 2017), por lo que ese 90% de la población universitaria que afirma tener gusto por la lectura según el INEGI, la UAJT y la UNAM podría no estar realizando lecturas eficientes y además podrían tener prácticas lectoras que no son acordes a las exigencias del nivel universitario. Esta situación es preocupante si se considera que, aunado a los problemas de comprensión de lectura, los alumnos de primer ingreso también carecen de otros elementos para manejar un lenguaje académico: Olivares (2015, como se cita en Azuara, 2017, p. 157) señalaba que el 65% de estudiantes que recién ingresa a la universidad no conoce la lingüística del español, que solo un 9% tiene un dominio adecuado de la ortografía y la acentuación y que el 43.2% carece de habilidades y estrategias para formar un texto.

1.2 Pedagogía universitaria y lectura académica

La lectura puede tener diversos objetivos y tipo de aplicaciones. Zuaste, L. (2007, p.61), distingue dos tipos de lectura y brinda una definición de la lectura crítica y la lectura analítica: señala que lectura crítica es la actividad que realiza el alumno y asume una posición a favor o en contra respecto al tema leído; y, que la lectura analítica ocurre cuando el alumno señala y reconoce las principales características del texto.

fin del texto, etcétera) para poder tener un panorama más preciso del nivel de comprensión que tiene el alumno. En este sentido, es importante poner como ejemplo el uso de un sistema de niveles en la comprensión de lectura que utilizan estudios como el de PISA (por sus siglas en inglés, *Programme for International Student Assessment*) para evaluar a los adolescentes, ya que dichos niveles son indicadores del capital intelectual de los estudiantes con relación a la habilidad evaluada y no solo indicadores de la percepción que tiene el sujeto sobre sus propias prácticas. (Márquez, 2017).

⁵ Conviene señalar que se están tomando los datos del año 2017 aportados por el INEE, porque este instituto desapareció en 2019 y no hubo datos para el 2018.

Por su parte, Sanz A. (2005), distingue la lectura académica, usada principalmente para aprender; y la lectura recreativa que no persigue fines académicos sino el esparcimiento del lector.

Como puede observarse, los estudiantes que logran ingresar al sistema universitario inician su formación con algunas ideas sobre como leer, y es en este primer año que se hacen notorios sus problemas de comprensión lectora, sin que el alumno tome conciencia de estas; además, el propio sistema universitario acentúa estas problemáticas debido a las estrategias educativas que tradicionalmente se implementan. Estienne y Carlino (2004) afirman que los alumnos de nuevo ingreso a la educación superior atraviesan una serie de cambios sociales, cognitivos y académicos que pasan desapercibidos a los profesores y a la misma institución universitaria. En cuanto a lo académico, apuntan, los alumnos tienen que aprender una nueva cultura que les resulta extraña, específicamente en cuanto a la lectura, ya que deben asumir nuevos roles como lectores, sin embargo, presentan dificultades debido a que no tienen la experiencia en las formas de lectura que la universidad exige: en primer lugar, porque no hay materias específicas que le ayuden a mejorar sus capacidades lectoras, y en segundo lugar, porque los profesores ven innecesario enseñar a leer, ya que dan por sentado que el alumno cuenta con la madurez y autonomía de un lector experto:

El problema acá es que, en función de una concepción de madurez, de desarrollo natural, se deja librado a los alumnos a decidir cómo estudiar, dónde focalizar, qué comprender, cuánto retener. Se les exige pasar de un estado de total dependencia (con el que provienen del nivel medio) a uno en el que son tan amplios los márgenes de libertad que resulta difícil saber qué hacer con ellos (Estienne y Carlino, 2004, p. 7).

Es decir, se asume que el estudiante tiene una buena comprensión de lectura debido a la presunta madurez intelectual que ha adquirido de forma natural en su paso por los niveles previos de educación, cuando la calidad de la comprensión lectora tiene más que ver con el desarrollo cultural y cognitivo que tiene el estudiante al momento de ingresar a la universidad. En este sentido, estas mismas autoras señalan algunas creencias que se han identificado en los profesores con respecto a la habilidad lectora de los alumnos de nuevo ingreso y que definen la actitud de los docentes frente a los hábitos lectores de los estudiantes:

- Los docentes consideran que los alumnos pueden decidir y autorregular la forma de interpretar los textos.

- También creen que los estudiantes ya conocen los lineamientos para abordar una lectura y, por tanto, no necesitan orientación. Además de que valoran como un rasgo de dependencia e inmadurez el pedir guías para leer.
- Piensan que los alumnos no necesitan aprender a leer, porque ya han culminado el desarrollo de esta habilidad en niveles previos de educación.

Como se verá más adelante, para Estienne y Carlino (2004) esto es falso porque los alumnos de nuevo ingreso aún no han terminado de desarrollar la habilidad lectora necesaria para acceder a la cultura académica de su interés, por lo que se hace necesario que el profesor guíe de alguna manera los procesos de lectura.

Por otra parte, el alumno enfrenta otro problema que surge de la presuposición de que, en educación superior, el estudiante-lector debe guiar su lectura y priorizar los conceptos según lo propuesto en el programa educativo de la materia. Sin embargo, los profesores pasan por alto esta situación, que en teoría debería de ser asimilada por el alumno, ya que al mostrar el programa de estudio al alumno con las lecturas organizadas según las unidades que la componen, se espera que el estudiante pueda comprender la manera de organizar y trabajar sus lecturas académicas para obtener los conocimientos relevantes en el curso. Esto no es comprendido por los alumnos de nuevo ingreso. El resultado es que estos estudiantes primerizos desconocen cómo abordar el texto, porque no encuentran vinculación entre texto y clase, ya que cada clase hace referencia a textos o autores cuya pertinencia sólo es clara para el profesor, pero no para el alumno (Estienne y Carlino, 2004). Lo anterior implica que la lectura de textos especializados en la universidad suele ser una lectura sin orientación —contrario a lo que sucedía en el nivel medio superior—, ya que los alumnos se encuentran con mucha libertad para abordar un texto en el que todo es nuevo para ellos. Esto lleva al estudiante a utilizar estrategias que aprendió en el nivel medio superior para leer y que no son suficientes para enfrentarse a un texto académico especializado, ya que en este último caso se requiere de un nivel de análisis y comprensión mucho más abstracto al que estaban acostumbrados. Por ejemplo, suele pasar desapercibido que los alumnos pueden no haber leído otras obras del autor que se está estudiando ni de otros autores con los que polemiza, por lo que desconocen los acuerdos o desacuerdos importantes que propone el autor; en consecuencia, se ven imposibilitados para tomar una postura crítica con relación a lo leído. Tampoco se

considera que los textos especializados dan por sentado muchos conceptos básicos, por lo que los estudiantes tienen problemas para inferir estos contenidos por sí mismos.

Esta problemática se ve reforzada por el hecho de que el alumno siempre realiza la lectura en solitario, ya que esta actividad se deja como tarea para hacerse fuera del aula. En este punto es importante rescatar una observación que Carlino (2003) elabora en torno a la escritura académica, en donde señala que el alumno redacta bajo ciertas limitaciones, ya que su escritura está condicionada por la obtención de una buena calificación. Sin embargo, esta afirmación puede trasladarse también a la lectura, ya que el alumno viene de un nivel medio superior en el que se le pide leer con un propósito evaluativo, es decir, se le proporcionan guías o cuestionarios de lectura muy superficiales que le impiden realizar una reflexión profunda de los textos. Por lo tanto, la lectura en solitario lleva al alumno a utilizar las estrategias que aprendió en el nivel medio superior para leer y que no son suficientes para enfrentarse a un texto académico especializado, ya que en este último caso se requiere de un nivel de análisis y comprensión mucho más abstracto al que estaba acostumbrado. De este modo, y partiendo del supuesto de que el alumno leyó y comprendió el tema, en el sistema universitario actual, el académico da la retroalimentación en el salón de clases sobre los conceptos claves que se supone el alumno tuvo que identificar durante su lectura en solitario. El problema con esta metodología es que, si el alumno no aplicó buenas estrategias de lectura, la comprensión del texto no necesariamente se termina de alcanzar con este tipo de retroalimentaciones. Se puede suponer, por tanto, que estas estrategias educativas podrían tener como consecuencia que el alumno no logre incorporarse a la cultura académica a la que quiere pertenecer y que arrastre deficiencias en habilidades para la reelaboración de la información que comprometan su capacidad para realizar trabajos de investigación.

Otro factor que se debe tener en cuenta en este sentido es el incremento en el uso de las TIC, ya que el desarrollo de habilidades como la búsqueda, selección, procesamiento y uso de la información obtenida por estos medios requiere de una buena comprensión lectora (Ramírez e Ibáñez, 2017, p. 65-66). Este aspecto suele no tomarse en cuenta —en especial en el sistema escolarizado—, y, por tanto, no se considera importante enseñar al alumno a discriminar aquella información que es importante de la que no, obviando el hecho de que en la actualidad Internet suele ser la principal fuente de información que consultan los estudiantes. En consecuencia, uno de los retos actuales a los que se enfrentan los

universitarios de nuevo ingreso es al desarrollo de estas habilidades informativas, por lo que es necesario brindarles las herramientas conceptuales y los marcos históricos para que, con la ayuda de un nivel eficiente de lectura, los alumnos puedan distinguir textos objetivos y de calidad que le ayuden a construir y producir nuevos conocimientos; ya que, como señalan Ramírez e Ibáñez (2017), la exposición a mucha información y la incapacidad para analizarla limita no solo el desarrollo educativo del alumno, sino la toma de decisiones tanto a nivel individual como social con consecuencias globales en distintas esferas de la vida cognitiva del sujeto.

A lo anterior se le puede sumar que a nivel institucional la escritura tiene un papel mucho más importante, ya que generalmente es a esta habilidad a la que se le abren espacios de enseñanza en la mayoría de los programas de estudio. Esto puede deberse a que una producción escrita es más fácil de evaluar debido a que las problemáticas se manifiestan visiblemente: faltas de ortografía, errores gramaticales, falta de coherencia, desorden, etcétera. Esta postura pedagógica, no obstante, ignora los procesos previos a la escritura y se enfoca en el resultado, es decir, en evaluar el producto final. En cuanto a los problemas de lectura, generalmente no tienen espacio dentro de los programas universitarios y, si los tienen, se enfocan en la lectura recreativa y dejando de lado la lectura de textos académicos —que es el tipo de lectura que precede a los ejercicios de escritura académica—. En este sentido, tampoco las clases consideran a la lectura como un problema de enseñanza, ya que suelen ser contextos en donde la lectura analítica y crítica tienen un lugar acotado y en donde se privilegia la memorización y la repetición de contenidos; por lo que el análisis y la crítica del texto no se enseñan ni se ejercitan debido a que, como ya se mencionó, se considera que el alumno ya ha desarrollado estas habilidades y que, por tanto, no necesita guías para ponerlas en práctica. Sin embargo, Núñez y García (2018, p. 50) señalan algunos motivos para justificar la enseñanza de la escritura que, con algunas modificaciones pueden aplicarse también a la lectura:

- El desconocimiento de los estudiantes sobre las estrategias de comprensión de textos.
- El desconocimiento por parte de los estudiantes de nuevo ingreso acerca de los géneros discursivos pertenecientes a su disciplina.
- El hecho de que la lectura tiene una función epistémica para facilitar el aprendizaje, pues es el primer acercamiento del alumno a la teoría.

- El hecho de que la lectura es una habilidad indispensable para el desarrollo académico y profesional.

Es importante, por tanto, que la universidad también se preocupe por enseñar a leer y no solo en incentivar la lectura, ya que el conocimiento de los géneros discursivos, la habilidad para escribir y la capacidad de comprender un texto son fundamentales para un aprendizaje significativo en el nivel universitario.

1.3 Los sistemas en línea y la lectura académica

Hasta ahora se han señalado los problemas que enfrenta cualquier estudiante de nuevo ingreso en cuanto a la comprensión lectora, sin embargo, es conveniente preguntarse si existen diferencias entre un estudiante de escolarizado y uno de universidad a distancia o en línea con relación a este tema. Lo primero que habría que destacar es que Núñez y García (2018) señalan que hay varios estudios que ponen de manifiesto que no existe una diferencia significativa entre los estudiantes de ambas modalidades en cuanto a los problemas de lectura. No obstante, esto no quiere decir que estas problemáticas no puedan hacerse más notoria en los alumnos de los sistemas a distancia debido al tipo de dinámicas con las que deben enfrentarse en su práctica lectora.

En los sistemas de educación a distancia, que propician el trabajo en solitario, las creencias que tienen los profesores sobre las formas de lectura de sus alumnos de nuevo ingreso y las metodologías empleadas en esta modalidad pueden tener consecuencias muy negativas. Esto se debe a que el alumno de este sistema recibe escasa retroalimentación inmediata del profesor, lo que le lleva a leer por su cuenta sin tener un marco conceptual de referencia. En contraste, un alumno de sistema escolarizado, aunque también realiza sus lecturas en solitario, complementa su comprensión del texto con la exposición oral que el profesor hace dentro del salón de clases, ya que en este espacio se pueden agregar comentarios, esclarecer dudas o producir nuevos conocimientos de manera presencial (Estienne y Carlino, 2004), asimismo, el alumno cuenta con los puntos de vista de otros compañeros con quienes puede debatir e intercambiar información que le ayude a comprender mejor su lectura. Sin embargo, en el sistema a distancia incluso la interacción entre compañeros es limitada por el uso de foros que no necesariamente producen la misma dinámica de una clase presencial. También ocurre que, en los sistemas en línea, debido al

escaso contacto con los profesores, la relación entre lecturas y temario no queda clara debido a que no se explican las relaciones entre los textos recomendados y las unidades del temario. Es decir, se repite la presuposición de que el alumno por sí mismo será capaz de obtener los conceptos relevantes para cada tema y que con las actividades a realizar será suficiente para que obtenga el mayor provecho de sus lecturas.

Otro aspecto para considerar es que algunos de los alumnos que ingresan a este sistema pudieron haber pasado un largo tiempo sin poner en práctica habilidades asociadas al ámbito escolar para realizar la lectura y la escritura académica. Y es que, aunque estos estudiantes puedan utilizar algunas prácticas lectoras que obtuvieron en el nivel medio superior, como ya se mencionó, no solo son insuficientes para el nivel en el que están por ingresar, sino que también es probable que, por falta de práctica, sean deficientes, por lo que es necesario que mejoren estas estrategias previas de aprendizaje al igual que sus prácticas lectoras para optimizar su desempeño a lo largo de la carrera. Por otro lado, es quizá en este sector de la comunidad universitaria en el que hay que prestar especial atención a las prácticas de aprendizaje asociadas a las TIC, ya que, además de ser un instrumento de uso permanente y cotidiano, las nuevas tecnologías son el principal medio de interacción entre el alumno y las prácticas virtuales educativas y administrativas que la institución universitaria genera para mantener un sistema abierto y a distancia.

Tomando esto en cuenta, Núñez y García (2018, p. 50) identificaron un perfil de alumno de la modalidad a distancia que denominaron «redactor gogleizado» y que tiene un par de características que describen la manera en que consulta información por Internet. Aunque este perfil se presentó para describir las prácticas de escritura condicionadas por las TIC, también pueden tomarse algunos de sus rasgos para asociarlos a las prácticas de lectura de los estudiantes del sistema a distancia. Por una parte, estos estudiantes suelen utilizar u optar por buscadores genéricos y no por bases de datos especializadas, lo que conduce, según Salado, Ramírez-Martinell y Ochoa (2017, p. 20), a lecturas digitales en las que los alumnos son incapaces de distinguir entre la información profunda y fidedigna de la superficial y poco confiable; lo que ocasiona que exista un desconocimiento sobre las fuentes de información tradicional (libros y revistas académicas). Adicionalmente, la práctica lectora de los estudiantes que utilizan las TIC está modificada por la existencia del llamado hipertexto, cuya naturaleza induce a una lectura no-lineal porque los enlaces que se pueden encontrar en el

cuerpo del texto llevan fácilmente hacia otros segmentos informativos como videos, blogs, imágenes, etcétera; ocasionando que este tipo de lectura dinámica distraiga fácilmente a un alumno que no posee las estrategias adecuadas de autogestión frente al hipertexto (Salado, Ramírez-Martinell y Ochoa, 2017, p. 5).

En este sentido, es necesario que el profesor considere los índices de alfabetización tecnológica⁶ que proponen Casillas, Ramírez-Martinell y Ortega (2016), ya que, según estos autores, un Índice de Afinidad Tecnológica [iAFI] alto indicará que un alumno tiene preferencia por leer en Internet y en libros electrónicos, por lo que podrá realizar estas actividades en línea con mayor destreza y con mejores posibilidades de consultar contenido de calidad; a su vez, se debe considerar que el iAFI debe venir acompañado de un Índice de Habitualidad Lectora [iHL] alto para que la lectura digital sea provechosa (Salado, Ramírez-Martinell y Ochoa, 2017, p. 22).

Lo anterior sirve para apuntar que enseñar a leer no solo tiene que ver con intervenir las maneras en que el alumno interpreta el texto, sino que también existen factores secundarios que condicionan una buena lectura, como, por ejemplo, un manejo deficiente de las nuevas tecnologías o malos hábitos de lectura. El primer factor, por un lado, conduce a centrarse en consultar solo textos impresos que pueden ser de difícil acceso; mientras que el segundo puede llevar a evitar la lectura. En este sentido, tal vez sería conveniente que toda iniciativa para enseñar a leer considere fomentar la digitalización de materiales impresos y, por ende, la alfabetización digital, además de fomentar el placer por la lectura.

1.4 La UNAM frente al problema de la lectura universitaria en el SUAyED

Considerando las problemáticas descritas en este capítulo y las necesidades educativas que se derivan de ellas, las instituciones universitarias han implementan cursos, talleres, seminarios, etcétera, para mejorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos de nuevo ingreso. Sin embargo, según las encuestas ya citadas, parece que estas estrategias no han sido del todo satisfactorias, ya que la mayoría mantiene la idea de que solo se debe fomentar el gusto por la lectura, mientras que aquellas que parecen tener un enfoque de intervención profunda están pensadas para los alumnos que ingresan al sistema abierto y a

⁶ En resumen, los autores utilizaron el concepto de Índice de Afinidad Tecnológica para medir la percepción que tenían los alumnos sobre su grado de familiaridad con las TIC; mientras que el Índice de Habitualidad Lectora, para conocer la percepción de los alumnos sobre sus propios hábitos de lectura.

distancia, ya que se suele considerar que este es el grupo de estudiantes que requiere de mayor apoyo para integrarse de manera eficaz al sistema universitario. En este sentido, la UNAM, ha puesto en marcha un curso propedéutico llamado Programa de Apoyo al Ingreso (PAI) que tiene el propósito de ayudar al preuniversitario que está por ingresar al sistema abierto y a distancia a mejorar sus estrategias de aprendizaje —entre ellas, la lectura— y, en su caso, facilitarle la transición de un sistema escolarizado a uno en línea. Es importante remarcar que este programa es solo para estudiantes que aspiran a ingresar al SUAyED, ya que no existe una iniciativa similar para los alumnos del sistema presencial.

A la luz de lo dicho en este capítulo, se hace indispensable cuestionar la pertinencia de un programa como el PAI para solucionar las dificultades que experimentan los alumnos de nuevo ingreso al SUAyED⁷, en especial, con relación a la lectura, ya que después de que el estudiante ha cursado satisfactoriamente el PAI, no existe dentro de los programas de estudio ningún tipo de estrategia que dé seguimiento a lo aprendido en este curso propedéutico, sino que se da por sentado que el estudiante está preparado para acceder al mundo universitario y que, por tanto, basta con las estrategias para incentivar la lectura (ferias de libro, talleres, cursos extracurriculares, etcétera). En ese sentido, en el siguiente capítulo se abordarán algunos de los postulados que esgrime la alfabetización académica para la intervención de los procesos de aprendizaje de alumnos universitarios, teoría que servirá como base para analizar las formas en que la UNAM aborda el problema de la lectura a través del PAI.

En este capítulo se presentó un breve panorama sobre los hábitos lectores detectados en los alumnos universitarios de habla hispana. Tras la revisión de algunas encuestas se observó que estos alumnos tienen problemas de comprensión lectora y que estos problemas se arrastran desde niveles previos, por lo que se dificultan las prácticas lectoras de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad.

⁷ Cuestión aparte es el hecho de que no existe una iniciativa similar para los alumnos de sistema escolarizado y que, por tanto, la UNAM mantiene para este sector universitario las creencias descritas por Carlino en torno a la práctica lectora de los estudiantes de nuevo ingreso, por ejemplo, la lectura es una habilidad que culmina en algún nivel académico, los alumnos universitarios no necesitan aprender a leer, entre otras.

CAPÍTULO 2

La alfabetización académica y la enseñanza de la lectura

2.1 ¿Qué es la alfabetización académica?

Los problemas de comprensión lectora (y de escritura) en alumnos universitarios, tal y como se plantearon en el capítulo anterior, comenzaron a notarse en países desarrollados como Reino Unido y Estados Unidos en los años setenta, por lo que se realizaron esfuerzos a nivel institucional y se comenzaron a implementar políticas educativas que se centraron en mejorar las habilidades de los alumnos en estos rubros: primero, enfocadas en la gramática, y después —cuando se notó que esto no era suficiente— enfocadas en el aprendizaje de las prácticas discursivas de cada disciplina. Así surgió la llamada *academic literacy*, que se refiere “al aprendizaje de la lectura y la escritura de acuerdo con una determinada área de conocimientos relacionada con los lenguajes, la terminología, los conceptos, la estructura del discurso, los propósitos del mismo, las características de los géneros, los objetivos, las actividades y la producción de conocimientos solicitados en cada asignatura” (Ramírez e Ibáñez, 2017, p. 60).

En castellano, el término *academic literacy* es traducido como “alfabetización académica” o “literacidad” y fue adaptado para universidades latinoamericanas por Paula Carlino, quien aplicó esta metodología en escuelas de educación superior en Argentina. En este sentido, es interesante recuperar el modo en que esta investigadora maduró el concepto, ya que para 2003, indicaba que esta perspectiva pedagógica debía contemplar:

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. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional [...], precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2003, como se cita en González y Gaviria, 2018, p. 10).

No obstante, para 2013, Carlino reelabora este concepto al considerar que su primera definición no incluía otras habilidades que son requeridas en el proceso de aprendizaje de los universitarios:

Sugiero denominar “alfabetización académica” 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. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas. En el segundo, de enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (Carlino, 2013, p. 370).

González y Gaviria (2018) destacan que la definición de 2003 era muy simple, ya que se limitaba a señalar la necesidad de enseñar a leer, escribir y estudiar para una comunidad escrita y académica específica, por lo que no consideraba procesos cognitivos que se ponen en funcionamiento durante la lectura y escritura; sin embargo, ya para 2013 Carlino amplía esta definición al tomar en cuenta procesos como el análisis, la jerarquización, la exposición de ideas, entre otros, para que el alumno pueda enfrentarse a los géneros textuales propios de su disciplina y conozca las herramientas de estudio para abordarlos.

De esta forma, la alfabetización académica —también llamada alfabetización terciaria o alfabetización superior— aborda los problemas de aprendizaje de los universitarios desde una perspectiva completamente diferente a la forma tradicional en la que se enseña en las universidades, ya que presupone la enseñanza de un conjunto muy amplio de estrategias que sobrepasa la idea de que el alumno solo asiste a la universidad

como receptor para apropiarse de los conocimientos intelectuales propios de su disciplina académica. En este sentido, la alfabetización académica implica repensar el papel de la universidad con relación a las formas en que los alumnos se apropian de estos conocimientos, ya que pone el foco de atención en las estrategias y habilidades cognitivas que se ponen en funcionamiento cuando los universitarios se enfrentan a los contenidos especializados de su disciplina. En específico, con relación a la lectoescritura, esta metodología señala que el papel de la universidad es ayudar al estudiante a apropiarse de las prácticas discursivas propias de su disciplina —tanto para leerlas como para escribirlas—, además de enseñar a utilizarlas para que el universitario pueda generar su propio conocimiento a partir de su contacto con los textos académicos y, así, pueda hacer suyas las formas de pensamiento de la disciplina en la que se está especializando.

En resumen, la alfabetización académica se presenta como una metodología pedagógica que se centra en el proceso de aprendizaje a través de la lectoescritura, contemplando los procesos cognitivos que se necesitan y desarrollan durante estas actividades; a su vez, da seguimiento a las formas en que el alumno elabora y consigue hacer suyas las estructuras, la retórica, las formas de razonamiento, los significados y demás propiedades del texto para poder pertenecer a la cultura académica de su interés (Núñez y García, 2018). Es por esta razón que esta metodología resulta ser una propuesta interesante, pues propone que tanto la institución como los profesores deben comprometerse con la enseñanza de la lectoescritura en educación superior. En este sentido, Carlino (2003, p. 411) da dos razones de peso para abogar por la implementación de la alfabetización académica en las universidades: 1) que cada campo de estudio tiene prácticas discursivas que son la base para el aprendizaje a través de la lectura y la escritura académica; y 2) que se ha comprobado el beneficio que aporta la guía y el apoyo de profesores y los alumnos en las tareas de lectura y escritura de textos.

2.2 La universidad desde la perspectiva de la alfabetización académica

Una de las particularidades de la alfabetización académica es la manera en que concibe la institución universitaria, ya que no la conceptualiza como un lugar de transmisión de conocimiento, sino que entiende cada disciplina que conforma a una determinada entidad universitaria como una *cultura académica*. Estienne y Carlino (2004, s/p) definen este

concepto de la siguiente manera: “como toda cultura, ésta encierra pautas específicas, expectativas que deberán cumplir sus miembros: una forma de acceder al conocimiento, un tipo de lenguaje compartido, ciertas reglas de uso, ciertos modos de hacer, ciertos valores, etc., los cuales posibilitan la construcción de significados típicos y modos de acceso a esos significados”.

Este concepto podría entenderse como las prácticas intelectuales, de comportamiento, de razonamiento, etcétera, que se comparten dentro de una comunidad científica o una determinada disciplina. Dichas prácticas, según González y Gaviria (2018), surgen de la imbricación de cuatro factores inherentes a cada cultura académica: la discusión racional, la tradición escrita, la logística y el diseño final de sus productos intelectuales. Estos cuatro factores son posibles por los procedimientos de escritura, la representación simbólica, la acción orientada y organizada para la investigación y la producción de textos según cada disciplina. En otras palabras, la cultura académica se podría definir como el cúmulo de acciones, organizadas lógicamente, llevadas a cabo según la subjetividad y la racionalidad propia de los individuos que forman parte de la comunidad científica en cuestión. Debido a esto, las culturas académicas son heterogéneas e implícitas, ya que se componen de diversas prácticas que no siempre son visibles para todos los que participan dentro de esta cultura y, además, son diferentes entre sí, es decir, la cultura académica de pedagogía, por ejemplo, será diferente a la cultura académica de matemáticas aplicadas, etcétera.

Ahora bien, entre las prácticas implícitas que tiene una cultura académica se pueden identificar las relacionadas con la lectura y la escritura, pues estas prácticas permiten entender una disciplina como un espacio discursivo, retórico y conceptual al que se asocian determinadas maneras de leer y escribir textos científicos o académicos. En este sentido, la alfabetización académica, al concebir estas prácticas como sobreentendidas o no tan evidentes para sus integrantes, indica que deben hacerse explícitas a los estudiantes que recién ingresan a estas comunidades científicas, pues si son de por sí difíciles de percibir para los miembros de la comunidad académica en cuestión, lo serán aún más para aquellos que recién se integran a estas comunidades. A partir de esta idea, Carlino (2003, p. 411) señala que la alfabetización académica cuestiona varias creencias que existen alrededor del papel de la enseñanza de estas habilidades en la educación superior:

- Que la alfabetización es un estado que sucede en niveles previos.

- Que aprender a producir e interpretar textos son asuntos concluidos en los niveles previos, por lo que no es necesario enseñar a leer y escribir en la universidad.
- Que leer y escribir son habilidades cuyo desarrollo culmina en algún momento.
- Que la alfabetización (tanto en la escritura como la lectura) es una adquisición elemental que es aplicable a cualquier materia y a sus textos académicos.
- Que el lenguaje académico es una forma externa no involucrada en el proceso de alfabetización.

Es decir, desde la perspectiva de la alfabetización académica, se deben tomar en cuenta dos factores que condicionan la manera en que los estudiantes de nuevo ingreso enfrentan la lectura y la escritura académica. Por una parte, la universidad forma parte de una línea de aprendizaje que se extiende en el tiempo y que va desde la primaria hasta el doctorado (por lo que la universidad debe considerarse una etapa en la que el alumno no ha terminado de dominar las habilidades de lectura y escritura). Por otro, también indica que existe un cambio importante en cuanto a las prácticas de lectura y escritura que el alumno realiza en el nivel medio superior con respecto a la universidad, ya que en esta última el estudiante ingresa a un entorno especializado con prácticas discursivas propias que el estudiante desconoce:

La alfabetización académica [...] plantea que los estudiantes, al ingresar a la universidad, están ingresando a una cultura académica específica que desconocen y que modificará sus prácticas lectoras, las cuales, incluso, continuarán cambiando a lo largo de toda la formación profesional en la medida de que el currículo se conforma por asignaturas de naturaleza diversa, y por lo tanto, los estudiantes abordarán diferentes tipos de conocimientos y textos. La alfabetización académica se fundamenta en la idea de que la escritura y la lectura académica en la universidad no son habilidades genéricas instauradas previamente y para siempre, sino representan medios cognitivos y prácticas sociales que se realizan en un contexto de uso específico, razón por la cual deben ser favorecidas y acompañadas a través del currículo universitario (Roldán, 20017, p. 2).

Así, esta perspectiva cambia la concepción del estudiante de nuevo ingreso como alguien que ya culminó el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura y que, por tanto, no requiere mayor atención en estos rubros. Para la alfabetización académica, justamente porque el alumno llega a la universidad ignorando los conocimientos, las normas y el lenguaje implícito asociado a la comunidad académica a la que recién ingresa, es necesario hacer explícitas —mediante la enseñanza a lo largo de la formación universitaria— estas prácticas,

para que el universitario desarrolle las habilidades cognitivas con las que pueda acceder al conocimiento de la cultura académica en cuestión y, de esta forma, pueda integrarse de manera más fluida a su comunidad científica. En específico, con relación a la didáctica de la lectura y la escritura, Roldán (2017, p. 2-3) identifica dos objetivos de enseñanza:

- a) enseñar los géneros discursivos y la retórica de una disciplina para que el alumno domine y pueda manejarlos tanto en la lectura como en la escritura; y
- b) leer y escribir como una actividad cognitiva que les ayudará a obtener aprendizajes significativos y conformes a su disciplina.

Sin embargo, para la alfabetización académica es indispensable modificar las creencias de los profesores con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, además de la forma en que promueven la comunicación dentro de la clase. Según esta propuesta, la manera tradicional de enseñar a argumentar se puede describir como una enseñanza vertical en la que el maestro debe considerar y valorar que el alumno necesita más apoyo que la exposición del tema durante la clase, porque da por sentado que el estudiante comprendió las lecturas que realizó y, por tanto, solo necesita reafirmar lo aprendido y resolver las dudas que quizá quedaron tras la lectura.⁸ A este tipo de comunicación vertical, señalan González y Gaviria (2018), la alfabetización académica opone una estrategia pedagógica de argumentación entre maestro y alumno en la que ambos se posicionan en un nivel horizontal, es decir, que tanto el profesor como los alumnos entran en una dinámica dialógica en la que ninguno de los participantes toma un rol superior con relación a los otros. Esto se basa en el hecho de que argumentar es una actividad en la que los participantes toman un rol activo mediante el intercambio de puntos de vista, con el fin de generar una negociación. De ahí su importancia en la alfabetización académica, pues el diálogo convierte la clase en una discusión crítica en la que tanto profesor como alumno buscan consolidar sus puntos de vista, lo que puede ayudar a generar una mejor comprensión de los contenidos generales del curso y, en específico, de las lecturas que se realicen durante el mismo. Esto no quiere decir que,

⁸ Ocurre lo mismo con la escritura, ya que la dinámica tradicional es la de proporcionar a los estudiantes las instrucciones generales para elaborar un texto: tema, tipo de texto que se debe realizar, etcétera. Pero este tipo de estrategias dan por sentado que el estudiante conoce las prácticas de composición de textos de la cultura académica correspondiente, lo cual, desde el punto de vista de la alfabetización académica, es falso.

para la alfabetización académica, el profesor deje de tener el rol de guía dentro del aula, ya que este sigue siendo un conocedor y productor de las prácticas específicas de una comunidad disciplinar, por lo que es quien mejor dirigirá las prácticas de lectura y escritura al interior de la materia (Roldán, 2017, p. 2).

En ese sentido, el papel del profesor es enseñar a los alumnos las estrategias discursivas propias de su comunidad académica a través de una metodología integral que no solo se enfoque en la escritura y la argumentación, sino que también retome la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje que el alumno aplica durante la lectura, para que este pueda desarrollar su capacidad de investigación y pensamiento crítico. Según esta metodología, es necesario entender que, cuando el docente se involucra en los procesos de lectura y escritura de sus estudiantes, estos toman conciencia de la importancia del aprendizaje de estas habilidades, ya que el docente se convierte en el punto de referencia para la evolución académica y profesional de los alumnos.

A partir de estas consideraciones, Carlino (como se cita en González y Gaviria, 2018, p. 18) propone tres ejes temáticos que deben ser considerados en la aplicación de la alfabetización académica en el nivel superior:

- 1) *Concepción académica de lectura y escritura*. Se debe reconocer que la práctica de la escritura y la lectura no terminan cuando se ingresa a la universidad y que, por tanto, estas habilidades se siguen desarrollando en la inmersión de las disciplinas universitarias.
- 2) *Argumentación*. Aceptar que tradicionalmente la argumentación al interior de las aulas es monológica, por lo que se debe cambiar a una visión dialógica, es decir, que los individuos intercambien perspectivas de información.
- 3) *Escribir a través del currículo*. Se propone la idea de modificar el currículo para integrar la enseñanza de la escritura y de la lectura, en el sentido de cambiar las dinámicas profesor-alumno y los planes de estudio de cada materia para dar cabida a estas prácticas de la cultura académica.

2.3 Enseñar a leer según las alfabetizaciones académicas ⁹

Desde la perspectiva psicolingüística la lectura se define como “un proceso cognitivo complejo e interactivo entre el mensaje expuesto por el autor y el conocimiento, las expectativas y propósitos del lector [...] que el lector comprenda [un texto] dependerá de una serie de factores: sus expectativas, conocimiento y creencias previas (esquemas de conocimiento) así como sus metas y perspectivas al leer” (Roldán, 2017, p. 4). También la neurociencia y la pedagogía han señalado que la lectura es una habilidad que tiene un proceso de maduración tanto neuronal como emocional que se perfecciona a través de la práctica; además de puntualizar que esta actividad está condicionada por las dificultades cognitivas, la variedad del vocabulario, la información con la que cuenta el alumno y la maduración de los conocimientos que depende de factores biológicos, psicológicos, sociológicos, culturales o tecnológicos que no necesariamente son iguales para todos los individuos (Ramírez e Ibáñez, 2017, p. 63-64).

A partir de este concepto de lectura, y teniendo en cuenta la manera en que la universidad aborda actualmente los problemas de comprensión lectora en sus estudiantes, la alfabetización académica justifica la enseñanza sostenida de la lectura por los siguientes motivos (Núñez y García, 2018, p. 50):¹⁰

- El desconocimiento de los estudiantes sobre las estrategias para leer adecuadamente un texto académico.
- El desconocimiento por parte de los estudiantes de nuevo ingreso sobre los géneros discursivos en su disciplina y cómo manejarlos.
- La lectura, más que la escritura, tiene una función epistémica para facilitar el aprendizaje.
- La lectura es una herramienta indispensable para el desarrollo académico y profesional.

⁹ Aunque esta tesina no tiene como foco de atención la escritura, se hace necesario recalcar que toda iniciativa que considere implementar la alfabetización académica debe contemplar tanto la lectura como la escritura. Si bien estas dos habilidades no son necesariamente equiparables, lo cierto es que también se complementan, por lo que no se puede desarrollar una sin desarrollar la otra.

¹⁰ Es importante señalar que los motivos que dan estos autores tienen como foco de atención a la escritura, no obstante, con relación a la importancia que da la alfabetización académica a esta habilidad, la lectura es todavía más importante para el estudiante universitario, porque el primer acercamiento a la producción científica de cualquier comunidad académica es la lectura de los textos pertenecientes a una determinada disciplina. La escritura en realidad es un paso posterior.

Uno de los aspectos más destacables de estas afirmaciones es la relevancia que cobra la lectura para el aprendizaje significativo del universitario, ya que dicha actividad consiste en ayudar al alumno a construir nuevos saberes mediante la interacción de los significados del texto y de los conocimientos previos del estudiante. En este sentido, se debe considerar que la lectura universitaria tiene funciones específicas que no tiene, por ejemplo, la lectura recreativa. Como bien señala Azuara (2017): “la comprensión de textos es el primer paso para que los alumnos entiendan, relacionen, asimilen y recuerden los conceptos específicos de cada área” (p. 155), es decir, también se debe tener en cuenta que cuando el alumno universitario se sienta a leer un texto académico, no solo se sienta a decodificar las grafías que componen el texto, sino que, casi siempre, también se sienta a estudiar y a adquirir los conceptos que se discuten y desarrollan en la disciplina académica en la que está inmerso.

Por lo anterior, según la alfabetización académica, una de las finalidades de enseñar a leer en la universidad es la de lograr que el alumno obtenga un aprendizaje significativo que sea “el resultado de procesar internamente la información que obtenemos de los sentidos [en este caso, de la lectura], mezclarla con conocimientos previos y elaborar estructuras que nos permiten entender, interpretar y, en último término, ser conscientes de todo lo que nos rodea y de nosotros mismos” (Brey, 2009, como se cita en Ramírez e Ibáñez, 2017, p. 70). Es decir, para que el aprendizaje significativo ocurra, el alumno debe relacionar sus opiniones, experiencias, dudas, ocurrencias, etcétera, con la nueva información que le proporciona el texto; de manera que, desde esta perspectiva, la lectura se convierte en una actividad en estrecha relación con la argumentación, ya que el lector se transforma en un participante activo que intercambia puntos de vista con el texto y, por tanto, es capaz de negociar los significados que obtiene del mismo. En consecuencia, este tipo de aprendizaje puede ayudar al estudiante a integrarse de forma rápida y eficiente a su cultura científica, además de motivarlo a continuar con su desarrollo escolar y profesional.

Así, para la alfabetización académica, enseñar a leer debe tener como objetivo principal que el alumno consolide este tipo de aprendizaje significativo a través de la lectura, por lo que propone integrar la enseñanza de esta actividad en la universidad considerando que la lectura es una actividad distinta según la disciplina de estudio a la que se pertenezca, ya que cada cultura académica favorece capacidades particulares para la asimilación de los textos asociados a su quehacer científico (González y Gaviria, 2018, p. 9). Es decir, la lectura

universitaria no se reduce a un simple proceso comunicativo o una práctica sociocultural general, sino que se concibe como una práctica social que se vincula con una comunidad cultural específica —la disciplina académica a la que pertenece el alumno— y, desde una perspectiva más amplia, a la comunidad universitaria en general. De este modo, la alfabetización académica resignifica la actividad de leer en la universidad —y también la de escribir— como una necesidad del estudiante que debe ser cubierta por prácticas pedagógicas explícitas que permitan al alumno desenvolverse y participar en la nueva comunidad lectora a la que se integra. A partir de esta premisa, la alfabetización académica postula dos objetivos principales que debe cubrir la enseñanza de la lectura en la universidad:

- Ayudar al alumno a generar un contexto que le permita entender el texto.
- Ayudar al alumno a generar procesos de metacognición que le permitan regular sus procesos de lectura.

Es conveniente, por tanto, desarrollar cada uno de estos objetivos.

2.3.1 Enseñar a generar contexto

La alfabetización académica parte del hecho de que se debe considerar la posibilidad de que la situación cultural o social del alumno puedan haber favorecido u obstaculizado el acceso a la información o materiales de lectura y, en este sentido, propone que, para enseñar a leer, no basta con enseñar técnicas de lectura, sino que además se debe intentar subsanar esos huecos en el historial de lectura de los alumnos (Ramírez e Ibáñez, 2017, p. 64). En este sentido, concebir la lectura como factor fundamental en el desarrollo cultural del individuo implica que una de las primeras tareas de enseñanza de la lectura es generar marcos de conocimiento (un bagaje teórico, conceptual y terminológico) que funcionen como contextos en donde ubicar lo que se lee, ya que este tipo de información ayuda al lector a realizar las inferencias necesarias para entender el texto. Estos marcos también deben permitir al alumno generar expectativas y creencias en torno al texto leído que le faciliten la autorregulación de su proceso de lectura (Roldán, 2017).

Para la alfabetización académica, el profesor de carrera toma un papel preponderante en la contextualización, ya que es quien tiene la experiencia suficiente para dirigir la lectura y señalar los conceptos importantes dentro de la misma, por lo que es el único capacitado

para brindar al alumno las directrices que le faciliten contextualizar el texto. Algunos de los métodos que se recomienda utilizar son las guías de lectura y las discusiones grupales del texto que permitan al profesor brindar los marcos conceptuales necesarios y, a los alumnos, compartir sus conocimientos previos sobre el tema.

Es importante destacar, no obstante, que el trabajo del profesor debe ser colaborativo con otros profesores y con especialistas de otras áreas, como psicólogos, filósofos, pedagogos, entre otros, porque, como señala Azuara (2017), es necesario que la enseñanza de la lectura no quede solamente en manos de los especialistas en lengua. En este sentido, el papel del pedagogo es de especial importancia, ya que su disciplina juega un papel importante en la formación del profesor para que este fomente la lectura entre sus alumnos y aplique métodos que favorezcan el aprendizaje activo de esta habilidad. De esta forma, la alfabetización académica hace hincapié en que es necesario hacer consciente al profesor de carrera que es indispensable su formación en la enseñanza de estas habilidades.

2.3.2 Enseñar procesos de metacognición

Por otra parte, la lectura académica también está condicionada por las expectativas de la comunidad científica en las que se desenvuelve el alumno, ya que se espera que este sea capaz de autorregular sus procesos cognitivos para identificar la información relevante durante la lectura según el enfoque del programa de la materia (Estienne y Carlino, 2004, p. 3).

Según Roldán (2017), este proceso de autorregulación —también llamado proceso de metacognición— consiste en “la capacidad de un estudiante para ejercer control sobre los diferentes procesos de pensamiento que pone en marcha durante el aprendizaje, pues si bien puede tener conocimiento de los procesos implicados en el aprendizaje humano y personal, no necesariamente significa que sepa cómo regularlos durante el trayecto hacia el logro de sus metas o propósitos académicos” (p. 5). En este sentido, la metacognición está relacionada con el autoconocimiento y la toma de conciencia de los procesos, habilidades, estrategias y recursos cognitivos que una persona posee para el logro de un aprendizaje significativo en la academia. Con relación a estos procesos, la educación superior ha sido tradicionalmente un espacio en el que el desarrollo de estas habilidades se da sin la intervención de los profesores o de la institución, es decir, los alumnos “aprenden” a autorregularse en el trayecto de su

formación, sin embargo, debido a que este desarrollo se da sin una guía, la metacognición puede no desarrollarse correctamente. Además, el hecho de que estas destrezas no se enseñan de manera directa, hace que el estudiante no tome conciencia del tipo de habilidades que posee o requiere desarrollar para mejorar sus prácticas de estudio.

La alfabetización académica se plantea el objetivo de fomentar el aprendizaje autónomo de sus alumnos teniendo en cuenta la enseñanza y entrenamiento de la autorregulación a lo largo de su formación profesional en la universidad, ya que es necesario que el estudiante tome conciencia de los procesos y las estrategias que utiliza en sus prácticas de estudio para así poder mejorarlas. En este sentido, el propósito de enseñar a leer tiene que ver con lograr la autorregulación que se requiere en el proceso de lectura para lograr un aprendizaje significativo en una comunidad académica determinada, además de tener como objetivo que el alumno pueda independizarse en su práctica lectora y que, además, esta práctica sea eficiente. Tomando en cuenta estos fines, las estrategias pedagógicas propuestas por la alfabetización académica enfocadas en los procesos de metacognición se fundamentan en las tres fases de la autorregulación glosadas por Roldán (2017, p. 5):

- *Planificación.* Que consiste en organizar el aprendizaje o el emprendimiento.
- *Ejecución.* Que consiste en supervisar las acciones para controlar, monitorear y modificar el proceso.
- *Evaluación.* Que consiste en analizar el desarrollo de la actividad hasta los resultados obtenidos.

Sin embargo, ya que dichas estrategias inciden directamente en la forma en que se imparte una clase, estas propuestas se presentarán en el siguiente capítulo y se discutirá su pertinencia en el contexto de los sistemas de educación a distancia.

2.4 Las alfabetizaciones académicas y los sistemas de educación en línea

En este punto es importante destacar que las alfabetizaciones académicas son propuestas cuyas estrategias están planteadas para un sistema de tipo presencial. En consecuencia, existen pocas investigaciones sobre la aplicación de este método a los sistemas a distancia, por lo que algunas estrategias propuestas no necesariamente pueden llevarse a la práctica en un ambiente virtual tal y como se proponen. Analicemos, por ejemplo, en que los alumnos que pertenecen a este tipo de sistema tienen algunas limitaciones de tiempo que

podrían complicar el seguimiento puntual por parte de los profesores y la interacción entre compañeros —dos de los puntos estratégicos de la alfabetización académica: el rol de guía permanente del profesor y el trabajo dialógico entre pares—. Sin embargo, esto no quiere decir que no se puedan adaptar las estrategias de esta propuesta a un sistema de este tipo, ya que las nuevas tecnologías en comunicación hacen posible una mayor interacción, lo que permitiría un mejor acompañamiento y crearía las bases para generar un ambiente que permita la comunicación directa entre alumno-alumno y entre alumno-profesor. Algunas de estas propuestas se expondrán en el siguiente capítulo, considerando las particularidades que arroja el análisis que se presenta sobre el Programa de Apoyo al Ingreso (PAI).

En este capítulo revisamos las principales características de la alfabetización académica y de la necesidad de abordar la enseñanza de la lectura en la universidad. Para Carlino, es importante que los alumnos puedan escribir y leer correctamente para apropiarse de los contenidos de su disciplina. En este sentido, también se adelanta que, en el siguiente capítulo, se analiza el PAI, impartido por la UNAM, a la luz de las propuestas de la alfabetización académica, con el fin de reflexionar si este programa ayuda al alumno del sistema de educación en línea a asimilar las prácticas intelectuales y educativas de comprensión de textos asociadas a la cultura académica a la que está por ingresar. Esto se realiza considerando que este programa se propone como una estrategia institucional cuyo objetivo es ayudar a los alumnos de nuevo ingreso al sistema abierto a transitar de un sistema escolarizado a uno en línea y a subsanar las posibles deficiencias en sus estrategias de aprendizaje —entre ellas, las que se asocian a los problemas de comprensión de lectura—. El punto principal es discutir si los fundamentos pedagógicos de este curso se basan en presupuestos similares a los de la alfabetización académica en cuanto a la enseñanza de la autorregulación, en cuanto a propiciar una comunicación horizontal entre alumnos y entre profesor y alumno, y en cuanto a considerar la habilidad lectora como una habilidad inacabada que es necesario seguir enseñando durante la carrera. Sobre todo, porque estos principios hacen de la alfabetización académica una de las propuestas más sólidas para abordar los problemas de comprensión de lectura en los alumnos de nuevo ingreso a la universidad, ya que no solo considera esta problemática como un hecho palpable entre los alumnos del nivel superior, sino porque además da un papel primordial a la institución en la solución de esta problemática.

CAPÍTULO 3

Enseñar a leer en un sistema en línea desde las alfabetizaciones académicas

3.1 Programa de Apoyo al Ingreso (PAI) en el SUAyED de la UNAM

3.1.1 Objetivos y premisas teóricas del PAI

Como se explicó en el primer capítulo, los alumnos de primer ingreso a la universidad en una modalidad de educación a distancia presentan una serie de problemas que condicionan su forma de escribir y de leer un texto. Por ejemplo, se sabe que los estudiantes de nuevo ingreso tienden a quedarse en un nivel superficial de lectura porque no han desarrollado las habilidades necesarias para la construcción de conocimiento a través de la lectura; también se ha constatado que no saben autorregular sus procesos de aprendizaje; y, además, ocurre que carecen de habilidades digitales previas que les ayuden a tener una mejor experiencia lectora en este tipo de modalidad educativa (Núñez y García, 2018).

Al igual que otras universidades del mundo, ante la existencia de problemas de aprendizaje en sus estudiantes de primer ingreso, la UNAM creó el Programa de Apoyo al Ingreso (PAI) dirigido a los aspirantes que desean cursar alguna licenciatura a distancia y es requisito para el ingreso a las licenciaturas del SUAyED (PAI, 2020). El objetivo de este programa es mejorar el desempeño del estudiante mediante “el desarrollo de habilidades de pensamiento, competencias académicas y estrategias metacognitivas que favorecen el reconocimiento y apropiación de procesos de autorregulación, gestión de la motivación

y autoeficacia” (Herrera, Cervantes y Pérez, 2018, p. 5). Con el fin de alcanzar esta meta, la propuesta pedagógica del PAI se sostiene, según Herrera, et al. (2018), en los siguientes postulados teóricos:

- se privilegia la interacción social entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante,
- se estimulan los procesos de aprendizaje significativo mediante la planificación cuidadosa de su estructura y su vinculación con la vida cotidiana, y
- se pone el acento en la coevaluación y evaluación de los alumnos, así como en la evaluación de los profesores.

Como se puede observar en estos planteamientos, el PAI tiene cierta similitud con lo propuesto por las alfabetizaciones académicas,¹¹ ya que tanto su objetivo como sus bases teóricas centran la enseñanza de estrategias de aprendizaje y estrategias metacognitivas que ayuden al alumno a desempeñarse eficientemente en la carrera universitaria a la que está por entrar. Sin embargo, es importante cuestionar si, tomando como punto de referencia lo propuesto por esta metodología, la estructura y los contenidos del PAI son adecuados para lograr tales objetivos, en especial con relación a las prácticas lectoras de los estudiantes de nuevo ingreso. En este sentido, se hace indispensable partir de una breve descripción sobre la estructura del PAI y sobre la forma en que organiza sus contenidos, para saber cuál es el papel que se le asigna a la lectura y cuestionarse si el enfoque del programa contempla las problemáticas que la alfabetización académica señala con relación a la enseñanza de la lectura en el nivel universitario.

3.1.2 Estructura del PAI

Este programa está compuesto por seis módulos que tienen como propósito desarrollar en el alumno las habilidades, estrategias y herramientas necesarias para desempeñarse en una carrera universitaria de la modalidad abierta o a distancia. Según Herrera, et al. (2018) y la

¹¹ Es importante destacar que, en este punto, el PAI tiene similitudes tanto con el enfoque por competencias como con el de la alfabetización académica. Como se verá a lo largo de este capítulo, sin embargo, la diferencia entre tomar uno u otro enfoque como base para analizar el PAI es que, desde el punto de vista del enfoque por competencias, el programa cumple con el objetivo de brindar herramientas para que el alumno sea funcional durante la carrera. Considerando el punto de vista de la alfabetización académica, el programa no reúne las características de necesidad de los estudiantes ya que no considera al estudiante como un individuo con sus fortalezas pero al mismo con sus debilidades intelectuales, según su ámbito de procedencia, la cultura académica a la que pretende ingresar, por lo que, aunque se le brinden al alumno herramientas genéricas para el aprendizaje, estas serán inconsistentes, porque pueden no ser funcionales en la cultura académica a la que se ingresa.

página del PAI (2020), los módulos que componen este curso propedéutico son: 1) Cultura digital [20 horas]; 2) Autogestión del aprendizaje [20 horas]; 3) Leo y comprendo. Escribo y aprendo [10 horas]; 4) Habilidades argumentativas [10 horas]; 5) Pensamiento lógico-analítico [20 horas]; y 6) Aprendizaje entre pares [10 horas]. Cada uno de estos módulos consta de las siguientes cinco secciones:

- a) Bienvenida: introducción al tema, objetivos y desafíos del módulo.
- b) Situación problema: presentación de un caso práctico para aplicar conocimientos teóricos.
- c) Temario: temas que se abordarán en el módulo.
- d) Desafíos: actividades de aprendizaje.
- e) Fuentes de información: listado de referencias y apoyos bibliográficos y digitales.

Este programa está planeado para terminarse en un lapso de cien horas en aproximadamente seis semanas (de acuerdo con las recomendaciones que el mismo programa proporciona a los alumnos). Y conviene señalar que el PAI no es solo un curso propedéutico con el objetivo ya señalado, sino que, además, también es un requisito para el ingreso a la licenciatura en la modalidad a distancia.¹²

3.2 Análisis del PAI desde las alfabetizaciones académicas

Considerando lo dicho hasta este punto sobre el PAI y su papel en la vida universitaria del aspirante a la modalidad a distancia de la UNAM, la perspectiva pedagógica de la alfabetización académica nos permite hacer algunas preguntas con relación a la funcionalidad de este curso y al cumplimiento de sus objetivos:

- a) ¿Por qué se considera que los estudiantes del SUAyED requieren mayor apoyo con relación a la enseñanza de la lectura?

¹² Según los cronogramas que proporciona Dirección General de Administración Escolar (DGAE, 2009-2018) de la UNAM, en la convocatoria de noviembre de 2020, el alumno debía aprobar el examen de selección de conocimientos generales; después, debía realizar el examen diagnóstico de inglés para medir sus conocimientos en esta lengua; y, por último, debía aprobar el PAI con un mínimo de siete, ya que de no hacerlo, sin importar que hubiese o no aprobado el examen de selección, automáticamente perdía su lugar en la universidad. Esta mecánica cambió en el concurso de selección de enero de 2021, ya que, en este caso, el alumno realizó el examen de selección y el PAI más o menos en el mismo lapso de tiempo, por lo que, en este caso, se presupone que todos los aspirantes realizaron el curso aun cuando no conocían el resultado de su examen de selección. Lo importante es que en ambos casos el PAI funcionó como filtro para los alumnos de nuevo ingreso, ya que se presentó como un requisito para poder tener un lugar en la universidad.

- b) ¿Cuál es la función que desempeña el PAI con relación a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en los aspirantes del SUAyED?
- c) ¿Cómo se desarrolla este curso para retomar las problemáticas expuestas en sus objetivos y, en específico, a aquellas relacionadas con la lectura?
- d) ¿Cuáles son las estrategias que utiliza el PAI para fomentar la autogestión lectora en los alumnos de primer ingreso al sistema en línea SUAyED?
- e) ¿Cuál es el papel de los tutores, en este programa, con relación a la lectura?
- f) ¿Cómo se ve afectada la función del PAI, en cuanto a la enseñanza de la lectura, cuando se considera su papel dentro del proceso de selección para ingresar a una licenciatura en línea?

En esta sección se intentará dar respuesta a estas interrogantes tomando en cuenta lo dicho en los capítulos precedentes, ya que la perspectiva pedagógica de la alfabetización académica permite ubicar ciertos vacíos pedagógicos que el PAI parece no estar tomando en cuenta. Se listará cada cuestionamiento con la respuesta que, tentativamente, se le puede dar a la problemática planteada.

a) ¿Por qué se considera que los estudiantes del SUAyED requieren mayor apoyo con relación a la enseñanza de la lectura?

Con relación a esta pregunta, lo primero que habría que revisar es el tipo de público al que va dirigido el PAI, ya que es un curso dirigido “a quienes desean ingresar a una licenciatura en la modalidad a distancia y se han registrado en las convocatorias de ingreso a licenciatura, cambio de sistema, pase reglamentado, segunda carrera, carrera simultánea o por ingreso en años posteriores al primero” (PAI, 2020). Es decir, el programa parte de la idea de que los estudiantes que intentan ingresar a esta modalidad a distancia requieren desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje por dos motivos: ya sea porque se concibe a este grupo como el que ha pasado mayor tiempo lejos de las aulas (por edad, trabajo, rezago académico, etcétera) o ya sea porque se considera que este sistema requiere desarrollar ciertas habilidades para poder cursarse con éxito, lo cierto es que se podría considerar que la institución sigue en la línea tradicional de pensamiento en la que el alumno de nuevo ingreso al sistema escolarizado se concibe como un individuo que cuenta ya con los conocimientos necesarios para iniciar su formación o se da por sentado que adquirirá estas habilidades a lo largo de su formación en el sistema presencial.

Y aunque este trabajo no tiene como foco de atención el sistema escolarizado, es necesario hacer hincapié, porque, para la alfabetización académica, el alumno preuniversitario —sin importar el tipo de modalidad al que ingresa— es un individuo cuyo desarrollo intelectual no está terminado, por lo que necesita atención y acompañamiento para desarrollar y mejorar sus estrategias de aprendizaje (Estienne y Carlino, 2004; Nuñez y García, 2018). Es decir, desde esta perspectiva, no existen grupos con menor o mayor necesidad de apoyo, por lo que cualquier iniciativa pensada para resolver problemas en las estrategias o habilidades de aprendizaje debería ser para todos los alumnos universitarios, sin importar si están en la modalidad presencial o no.

En cuanto a la lectura, se debe tomar en cuenta el mismo argumento, ya que, aunque es una de las habilidades trabajadas por el PAI, según la alfabetización académica, tampoco existen grupos de estudiantes con mayor o menor necesidad de apoyo en este rubro, sino que todo alumno preuniversitario requiere aprender a leer debido a que ingresa a la universidad con problemas de lectura y con desconocimiento de las estrategias para leer textos académicos (especialmente los de la cultura académica a la que está por ingresar).

b) *¿Cuál es la función que desempeña el PAI con relación a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en los aspirantes del SUAyED?*

Respecto a esta pregunta, es importante evidenciar la función propedéutica y remedial de este curso, ya que, aunque su nombre no hace alusión a este hecho, mantiene estructuras y metodologías asociadas a este tipo de cursos.¹³ Salado, Ramírez-Martinell y Ochoa (2017, p. 3) señalan que los cursos propedéuticos son comunes antes o al inicio de los programas de estudios universitarios y se imparten como una primera experiencia educativa que ayudará al estudiante en el desarrollo de habilidades lectoras, de aprendizaje, de escritura, etcétera; sin embargo, también apuntan que estos cursos se pueden quedar en un nivel superficial debido a que, especialmente en el nivel superior, se confía en que el alumno ya ha adquirido estas

¹³ En este punto es necesario mencionar que, en un principio, esta iniciativa tenía el nombre de curso propedéutico, y no fue sino hasta tiempo después que recibió la denominación de Programa de Apoyo al Ingreso. Sin embargo, con la información que se obtiene en la misma página del PAI (2020) y por experiencia personal de quien escribe este trabajo, se puede afirmar que el programa mantiene la metodología y contenidos que tenía cuando se denominaba curso propedéutico.

habilidades en su trayectoria académica precedente, por lo que además también se tiende a simplificar demasiado la estructura de estos cursos. A partir de lo dicho por estos autores, se puede inferir que la naturaleza propedéutica del PAI responde a un objetivo de transición de la educación presencial a la educación en línea además de brindar algunos consejos para el mejoramiento de las habilidades y estrategias de aprendizaje de los alumnos de primer ingreso al SUAyED. En este sentido, el PAI vuelve a reincidir en una de las problemáticas que apuntan los teóricos de la alfabetización académica, pues, debido a su naturaleza propedéutica, lo visto durante el programa es generalizado para todas las carreras y se trabajan habilidades genéricas que no necesariamente son adecuadas para la cultura académica a la que está por ingresar el estudiante (Carlino, 2003, 2013; González y Gaviria, 2018).

En cuanto a la habilidad lectora, este programa le dedica muy pocas horas (v. infra), por lo que se podría deducir que se centra en la enseñanza de aspectos generalizados dejando de lado la enseñanza de la lectura académica. Debido a que esta habilidad se trabaja en un curso que queda fuera de los mapas curriculares, parece darse por sentado que los alumnos solo requieren afinar la habilidad lectora que ya poseen; a esto se le suma el hecho de que la institución no tiene una postura clara sobre el acompañamiento que podría ofrecerle al alumno durante el proceso de comprensión lectora al no incluir explícitamente su enseñanza dentro de las materias en contraste con algunas universidades anglosajonas y australianas que tienen un posicionamiento enfocado en la enseñanza de lectura y escritura así como la creación de múltiples estrategias para enseñar ambas habilidades (Carlino, 2016,). Por otro lado, considerando que no es un curso que tiene la finalidad de dar a conocer las prácticas discursivas de la cultura académica a la que el alumno quiere ingresar, se mantiene la convicción de que, con un curso remedial enfocado en habilidades generales, el alumno será capaz de leer y comprender textos académicos, olvidando que cada carrera tiene su propio lenguaje técnico y una determinada manera de argumentar con la que el estudiante debería empezar a familiarizarse.

c) *¿Cómo se desarrolla este curso para retomar a las problemáticas expuestas en sus objetivos y, en específico, a aquellas relacionadas con la lectura?*

Con relación a esta pregunta, se puede decir que, debido a la naturaleza propedéutica del PAI, también es importante revisar su duración y la forma en que está organizado su plan de trabajo. Este programa consta de seis módulos que deben concluirse en un lapso de cien

horas distribuidas en seis semanas; y en la misma página del PAI, se proporciona un cronograma para ayudar al estudiante a gestionar su tiempo y terminar satisfactoriamente el curso. Como puede observarse en la siguiente figura, el módulo 1 corresponde a Cultura digital; el módulo 2 corresponde a Autogestión del aprendizaje; el módulo 3 a Leo y comprendo. Escribo y aprendo; el módulo 4 se refiere a Habilidades argumentativas; el módulo 5 corresponde a Pensamiento lógico- analítico; y finalmente el módulo 6 se enfoca al Aprendizaje entre pares, y se distribuye de la siguiente forma:

Módulo/Semana	1	2	3	4	5	6
Módulo 1	█					
Módulo 2		█	█			
Módulo 3				█		
Módulo 4				█	█	█
Módulo 5					█	█
Módulo 6					█	█

Figura 1. Propuesta de cronograma de actividades proporcionado por el PAI.

Fuente: PAI, 2020.

Es importante resaltar que este cronograma se proporciona como sugerencia para ayudar al alumno en la autogestión de su tiempo, ya que en realidad los seis módulos permanecen abiertos durante todo el curso, por lo que el alumno puede trabajarlos según le convenga. Este aspecto es de especial importancia porque, como se menciona en la respuesta a la pregunta anterior, un curso remedial que quede al margen de los contenidos específicos de la cultura académica en cuestión y que, además, quede fuera del tiempo que dura el proceso de formación profesional es insuficiente para cubrir las necesidades de los estudiantes. En este sentido, la alfabetización académica discrepa de este tipo de talleres, pues sugiere que la implementación de cursos orientados al desarrollo de estrategias de aprendizaje debe darse a lo largo de la vida académica del universitario y no solo como un curso remedial (Roldán, 2017).

Ahora bien, este programa dedica el módulo tres, llamado “Leo y comprendo. Escribo y aprendo”, a trabajar la habilidad lectora de los alumnos de nuevo ingreso. Destaca que, de las cien horas que integran el curso, se propone terminar este módulo en diez, además de que, según el cronograma propuesto, se recomienda realizar este módulo a la par que el módulo dos, “Autogestión del aprendizaje”; esto es relevante porque parece presuponerse que los

alumnos ya manejan las habilidades de lectura y escritura y que, por lo tanto, se debe dedicar pocas horas a estos temas. Sin embargo, para la alfabetización académica, no solo la duración sino también la ubicación del PAI y del módulo de lectura con relación al mapa curricular de una licenciatura es cuestionable, porque si la habilidad lectora está en constante mejoramiento o, dicho, de otro modo, no se termina de aprender en un punto determinado, es necesario que esta habilidad se enseñe a lo largo de la carrera:

Vale mencionar los riesgos potenciales que presentan los talleres y otras iniciativas por fuera del currículo de las disciplinas. [...] pueden crear la falsa expectativa de que entrenan a leer y/o a escribir para el conjunto de la carrera y para todas las asignaturas. Concomitantemente, las demás materias y sus profesores podrían despreocuparse por cómo leen y escriben sus estudiantes. Es decir, la existencia de un espacio curricular específicamente dedicado a la lectura y/o escritura puede crear la ilusión de que está cubierta su necesidad de enseñanza, y entonces desresponsabilizar al resto de la institución y de docentes (Carlino, 2013, p. 363).

d) *¿Cuáles son las estrategias que utiliza el PAI para fomentar la autogestión lectora en los alumnos de primer ingreso al sistema en línea SUAyED?*

Con relación a esta pregunta, es necesario tener en cuenta que este programa se realiza en una plataforma en línea en la que el alumno realiza sus actividades —en la mayoría de los casos— de forma autónoma, para desarrollar “estrategias de aprendizaje basadas en la formulación de desafíos para promover la apropiación de herramientas y habilidades cognitivas, conductuales y afectivas, necesarias para completar con éxito tareas, alcanzar objetivos y gestionar demandas académicas” (Herrera, Cervantes y Pérez, 2018, p. 6). Se puede observar que este objetivo del programa coincide, en muchos sentidos, con la definición de autogestión que da Roldán (2017; v. 2.3.2); además, se puede advertir su aplicación en el tipo de estrategias que implementa el PAI para hacer conciente al alumno de la autogestión de su tiempo: el estudiante puede apoyarse tanto del cronograma, presentado líneas más arriba, como de una barra de avance que contiene cada módulo. Estas estrategias parecen funcionar como herramientas que fomentan la autogestión del estudiante, ya sea para que este pueda trabajar a su propio ritmo y, mediante la experiencia en la plataforma, aprenda a trabajar en un sistema en línea, o para que, en caso de no saber gestionar su tiempo, el estudiante consiga desarrollar esta habilidad con este tipo de guías.

No obstante, es conveniente considerar la utilidad de este tipo de herramientas a la luz de las tres fases de la autorregulación que propone Roldán (2017; v. 2.3.2), porque parece evidente que proporcionar un cronograma solo contempla la fase de planificación de este proceso, pero ¿cómo se trabajan las fases de ejecución y evaluación en los procesos de autogestión del alumno? En este sentido, la estructura virtual del PAI vuelve a partir de la presuposición de que el alumno ya sabe autogestionarse, pues solo proporciona un calendario de actividades y deja que el estudiante organice su tiempo según le convenga. Es decir, el programa parece partir de la idea de que el alumno puede autorregular su aprendizaje, no sólo en términos de gestionar un plan para aprender, sino en la ejecución de este plan y en la evaluación de sus estrategias metacognitivas.

Otro aspecto relevante con relación a la autogestión es que el programa separa el módulo dedicado a esta habilidad (Módulo 2. Autogestión del aprendizaje) del módulo enfocado en la enseñanza de la lectura y la escritura (Módulo 3. Leo y comprendo. Escribo y aprendo), por lo que se podría suponer que para el PAI estas dos habilidades se pueden enseñar y desarrollar de manera independiente y que, por tanto, la autogestión, como habilidad general, puede aplicarse posteriormente a los procesos de lectura. Para la alfabetización académica, este proceder es inadecuado, ya que Carlino (2013) indica que esta propuesta aboga por un aprendizaje situado en el que las habilidades son dependientes de su contexto de uso, es decir, que “las prácticas se aprenden por participación in situ. Ningún espacio curricular único y delimitado permite desarrollar una competencia general, abstracta, que luego por su cuenta los alumnos podrían aplicar al resto de las asignaturas” (p. 361). El primer problema con esta separación de módulos es que se quiere enseñar una habilidad genérica de autogestión al margen de la enseñanza de la lectura, sin considerar que ambos procesos son dependientes entre sí, y que la lectura tiene sus propios mecanismos de autogestión que solo pueden enseñarse en la práctica lectora. El segundo problema es que, al crear un programa propedéutico aislado del mapa curricular de las licenciaturas, la enseñanza de la autorregulación se queda en la enseñanza de técnicas o estrategias genéricas que el alumno podrá, hipotéticamente, aplicar después a lo largo de la carrera, lo cual, como ya se ha dicho, es inadecuado para la alfabetización académica.

e) *¿Cuál es el papel de los tutores, en este programa, con relación a la lectura?*

Sobre esta pregunta, se debe partir del hecho de que, debido a que el PAI se imparte en un ambiente virtual que no facilita una interacción similar a la de una sesión presencial, se propicia que el alumno trabaje mayoritariamente en solitario por la débil relación que se establece entre alumno y tutor. Esto se deduce de la forma en que el programa organiza las tutorías de apoyo para los participantes, pues, según Herrera (2018), el sistema de asesorías se basa en la metodología de los *Massive Open Online Courses* (MOOC) que, para 2018, se aplicó con el fin de atender a 5000 participantes que se organizaron en grupos de 250 alumnos. Aunque los autores no señalan si los monitores académicos (tutores) se asignan por grupo o si el total de la plantilla de asesores está a disposición de cualquier alumno, lo cierto es que una metodología como MOOC genera una alta carga de trabajo para el monitor, lo que compromete el grado de acompañamiento que este puede ofrecer a los alumnos a su cargo.

En este sentido, el sistema de tutorías del PAI parece restarle importancia a la función del monitor, pues, aunque el aspirante tiene a un tutor al que acudir cuando tenga dudas, este tutor atiende a un gran número de estudiantes y, por tanto, no puede prestarles la atención necesaria para monitorear sus actividades o dudas. Por otro lado, esta dinámica también propicia una respuesta retardada a las dudas que los estudiantes puedan tener en la realización de las actividades, pues el tutor se limita a dar solución a estas inquietudes a través de correos electrónicos, por lo que, en caso de que la duda no sea resuelta de manera oportuna, el alumno termina por realizar la actividad de manera insegura. Lo que llama la atención en este punto es el hecho de que el monitoreo se da bajo demanda, por lo que se puede dar el caso de que los alumnos no siempre externen sus dudas o pidan ayuda al tutor aun cuando lo necesiten.

Si bien esto se hace para que el estudiante se familiarice con la dinámica que utilizará a lo largo de su formación profesional en línea, lo cierto es que para la alfabetización académica lo deseable es un aprendizaje fundamentado en la interacción social. En este sentido, el PAI entra otra vez en conflicto con el papel que esta propuesta da a los profesores o tutores, ya que estos son necesarios para introducir al alumno a la comunidad académica a la que quieren pertenecer; de hecho, es imprescindible que sean estos los que impartan cursos cuyo propósito sea ayudar a los estudiantes a desarrollar las estrategias de aprendizaje indispensables para un correcto desenvolvimiento en una cultura académica determinada (Carlino, 2013).

Con relación a la lectura, el problema con el PAI es que potencia las dificultades que conlleva el realizar esta actividad en solitario, ya que la poca interacción que el tutor tiene con sus alumnos puede provocar interpretaciones equívocas o confusas por parte del alumno, debido al desconocimiento de conceptos clave, la falta de conocimientos previos y a la carencia de contexto histórico de los textos, además de la inexperiencia de los alumnos para utilizar las herramientas educativas que ofrece el maestro (el uso de rúbricas o el uso de plan curricular). En este sentido, la experiencia académica de un estudiante del PAI podría explicarse de la siguiente manera: cuando se lee un texto de este curso, la estrategia más inmediata que puede aplicar para resolver sus dudas es releer el mismo texto y apoyarse en las instrucciones para las actividades de evaluación, pero esto no asegura que el estudiante pueda reencauzar adecuadamente la lectura. En contraste, una de las objeciones que hace la alfabetización académica a cursos en los que el profesor no se involucra activamente en la enseñanza de la lectura, es que esta habilidad no puede ejercitarse ni aprenderse en solitario o desligarse del contexto de las culturas académicas. Esta metodología aboga por un involucramiento activo de todos los profesores: “las «alfabetizaciones académicas» incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad” (Carlino, 2013, p. 370), ya que, al tener experiencia en los modos discursivos de la cultura académica en cuestión, estos son los indicados para enseñar al alumno tanto estrategias de comprensión como formas de autogestión en la lectura.

Es conveniente tomar en cuenta la posibilidad de que los profesores de las materias disciplinares de las licenciaturas a distancia, desconocen las actividades que se realizan en el PAI y que por la misma razón, no consideran la enseñanza de la lectura y escritura dentro de sus materias.

f) *¿Cómo se ve afectada la función del PAI, en cuanto a la enseñanza de la lectura, cuando se considera su papel dentro del proceso de selección para ingresar a una licenciatura en línea?*

Con relación a la última pregunta, es necesario tomar en cuenta los datos que aportan Herrera, et al. (2018) con relación a los aspirantes que cursaron el PAI en noviembre de 2017.¹⁴ Lo primero que destacan es que de los 7201 aspirantes registrados iniciaron el programa 4983, es decir, solo el 69.1% comenzó el primer módulo y, por lo tanto, el 30% no

entró a la plataforma. En segundo lugar, no todos los aspirantes que iniciaron el curso lograron culminarlo, pues de los 4983 cursantes, solo 2218 (el 45 %) aprobaron, según el autor, cumpliendo con los objetivos del programa. Y, por último, de los 2218 aspirantes que acreditaron el PAI, solo 1369 aprobaron posteriormente el examen de selección. Estos 1369 estudiantes fueron los que obtuvieron un lugar en la licenciatura (un número muy reducido teniendo en cuenta el total inicial de los aspirantes que se inscribieron al PAI). A partir de estos datos se puede deducir que el PAI tiene dos funciones:

1. Funcionalidad 1. Con relación a los objetivos del programa, se pretende que este sirva para ayudar a los estudiantes a mejorar sus estrategias de aprendizaje y así puedan hacer frente a una licenciatura en línea.
2. Funcionalidad 2. Con relación a su papel dentro del proceso de selección, el curso se convierte en un filtro que reduce de manera significativa la cantidad de alumnos que pueden acceder al SUAyED.

Como se puede observar, ambas funciones están hasta cierto punto en contradicción: el hecho de que el PAI funcione como filtro de acceso a la educación superior (funcionalidad 2) entorpece el objetivo de familiarizar al alumno en la modalidad a distancia y de ayudarlo a desarrollar las habilidades que requiere para el aprendizaje significativo (funcionalidad 1), ya que la plataforma se convierte en un programa de exclusión de aspirantes: si el alumno no aprueba este curso, se le niega el acceso a la universidad. Además, el programa supedita la enseñanza a la calificación, pues el curso debe aprobarse no tanto para mejorar habilidades de aprendizaje y familiarizarse con un sistema de educación en línea, sino para asegurar un lugar en la licenciatura. Con esto el alumno logra una mejor transición entre la educación escolarizada y el sistema en línea pero no cumple en acercar al alumno a una cultura académica en específico.

¹⁴ En el artículo de Herrera et. al (2018) parece insinuarse que, por lo menos para 2017, el examen de selección se realizó después de que los aspirantes cursaron el PAI. Sin embargo, como ya se mencionó antes (v. n. 10), en los concursos de selección de 2020 y 2021 el orden del PAI con relación al examen de selección cambió, por lo que se muestra una gran inconsistencia sobre la función que tiene el programa en el proceso de selección. En cualquier caso, el PAI se mantiene como un requisito para ingresar a una licenciatura en línea de la UNAM.

3.3 Reflexión crítica sobre el PAI

Para concluir este análisis, es conveniente considerar el siguiente cuadro elaborado por Carlino (2013) en el que compara las directrices pedagógicas de los cursos tradicionales con aquellos que implementan la perspectiva de la alfabetización académica:

Concepción sobre	Enseñanza de prácticas en contexto (Alfabetización Académica)	Aprestamiento de habilidades o competencias parcelables (Enseñanza Tradicional)
Escritura y lectura	Prácticas sociales motivadas situacionalmente (con definidos propósitos, relación entre participantes, conocimientos supuestos o esperados, etc.).	Conjunto de habilidades discretas, independientes o separables de su contexto de uso, y por ello generalizables.
Aprendizaje de la lectura y escritura	Las prácticas solo se aprenden ejerciéndolas , con ayuda pedagógica (<i>in situ</i>). El aprendizaje de la lectura y la escritura no acaba nunca.	Se aprende ejercitando una una de las habilidades componentes, que luego podrán aplicarse a diversas situaciones.
Dónde: organización institucional	En todas las materias, a lo largo y ancho de la universidad. La institución puede contemplar también un taller específico que ayude a participar en una práctica de lectura y/o escritura en contexto, sin pretender enseñar a leer y escribir para el resto de la carrera universitaria.	En un curso específico habitualmente al inicio de la carrera.
Quién: formación del profesor a cargo	Los profesores de todas las asignaturas que precisan formarse interdisciplinariamente.	El profesor es un especialista.
Para qué: objetivo	Se enseña a leer y escribir para que los alumnos puedan desempeñarse en una actividad discursiva inmediata, "aquí y ahora".	Se entrenan habilidades "para el futuro".
Qué: contenidos	Quehaceres del lector y escritor propios de una disciplina y modos de leer y escribir necesarios para estudiarla. Reflexión focalizada al servicio de ayudar a ejercerlo.	Aspectos parciales del lenguaje escrito (tipo de texto, discurso referido, ortografía, etc.). Técnicas o estrategias de lectura y aprendizaje.
Cómo: organización de la clase e intervenciones del profesor	El profesor de un taller con enfoque situado destina el curso a trabajar proyectos de escritura y lectura, cuyos fines son negociados y asumidos por los alumnos. El profesor disciplinar propone miniescrituras y trabaja en clase los contenidos de su asignatura en relación con lo que los alumnos han leído y escrito sobre ellos. Ambos guían y realimentan la lectura y escritura de los alumnos. Colectivamente se discute sobre lo leído y escrito.	El profesor explica diversos atributos del lenguaje y presenta estrategias. Se analizan textos para reconocerlos y "practicarlos". Se pautan y corrigen ejercicios de lectura y escritura.
Usos de la lectura y escritura en el aula	Los alumnos leen y escriben para desarrollar un proyecto de escritura (en el caso de un taller) o para estudiar sobre un tema disciplinar, elaborar conocimiento, aprender la materia, intervenir en clase, etcétera (en el caso de las demás asignaturas). Es la participación en estas prácticas lo que da sentido a aprenderla.	Los alumnos leen y escriben para entrenarse.

Tabla 1. Enfoques sobre enseñanza de la lectura y la escritura (Carlino, 2013, p. 368).

Si se retoma lo expuesto en la columna de *Aprestamiento de habilidades o competencias parcelables*, se puede comprobar que muchos de los rasgos que Carlino (2013) asocia a los cursos propedéuticos son características del PAI. En la siguiente tabla se señalan

con una X estas características y se utiliza un signo de interrogación para indicar los rubros en los que, se requiere de mayor información, pues no hay claridad sobre el tipo de estrategias que utiliza el PAI¹⁵ con relación a las categorías definidas por Carlino:

Concepción sobre	Aprestamiento de habilidades o competencias parcelables (Enseñanza Tradicional)	PAI
Escritura y lectura	Conjunto de habilidades discretas, independientes o separables de su contexto de uso, y por ello generalizables.	X
Aprendizaje de la lectura y escritura	Se aprende <i>ejercitando</i> una a una de las habilidades componentes, que luego podrán aplicarse a diversas situaciones.	X
Dónde: organización institucional	En un curso específico habitualmente al inicio de la carrera.	X
Quién: formación del profesor a cargo	El profesor es un especialista.	?
Para qué: objetivo	Se entrenan habilidades “para el futuro”.	X
Qué: contenidos	Aspectos parciales del lenguaje escrito (tipo de texto, discurso referido, ortografía, etc). Técnicas o estrategias de lectura y aprendizaje.	X
Cómo: organización de la clase e intervenciones del profesor	El profesor explica diversos atributos del lenguaje y presenta estrategias. Se analizan textos para reconocerlos y “practicarlas”. Se pautan y corrigen ejercicios de lectura y escritura.	?
Usos de la lectura y escritura en el aula	Los alumnos leen y escriben para entrenarse.	?

Tabla 2. Rasgos que cumple el PAI con relación a las categorías que utiliza Carlino para describir los cursos de competencias parcelables. Referencia: Carlino, 2013, p. 368.

A la luz del análisis presentado y de las propuestas teóricas de la alfabetización académica que hasta aquí se han esbozado, podemos visualizar que este curso propedéutico requiere de mayor atención para resolver las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos de nuevo ingreso. En primer lugar, porque, aunque se pretende que este curso sirva para “el desarrollo de habilidades de pensamiento, competencias académicas y estrategias metacognitivas” (Herrera, et. al. 2018, p. 5), al no relacionar las estrategias de aprendizaje que se trabajan en el curso con las disciplinas académicas a las que están por ingresar los estudiantes, el curso termina por brindar estrategias demasiado generales e independientes del contexto universitario como para que el alumno pueda familiarizarse con una dinámica similar a la que encontrará en la cultura académica a la que aspira ingresar. En segundo lugar, porque no solo es que las habilidades y estrategias trabajadas en este curso queden al margen de las culturas académicas, sino porque además lo aprendido en este curso no necesariamente tiene un seguimiento constante a lo largo de las licenciaturas. Si bien es cierto que pueden existir talleres o cursos remediales para seguir ejercitando estas habilidades, para la alfabetización académica este tipo de iniciativas no deberían limitarse a cursos especializados

sobre estos temas, sino que deberían ser parte integral de las materias a lo largo de la carrera universitaria.

Por último, en cuanto a la habilidad lectora y tomando en cuenta lo postulado por la propuesta ya mencionada, el PAI puede ser mejorado atendiendo lo siguiente:

- El curso entrena una habilidad general de lectura, sin embargo, requiere unir o entrelazar prácticas lectoras que el estudiante realizará en la cultura académica a la que está por ingresar.
- Se mantiene la creencia de que el alumno ya sabe leer y esto se manifiesta no solo en el poco tiempo que dura este módulo sino en la importancia que este tiene con relación a las otras habilidades, por tal motivo sería conveniente una estrategia de sensibilidad en el incremento de tiempo de calidad de lectura.
- Fomenta la lectura en solitario. No hay ejercicios dialógicos entre profesor-alumno y alumno-alumno que permitan enriquecer las experiencias lectoras.¹⁶
- La lectura no es una lectura situada, ya que el estudiante no experimenta las complejidades de la lectura tal y como lo hará en cada asignatura a lo largo de la carrera universitaria, por tanto, es necesaria la asociación entre lo que ve en este curso y lo que tendrá en su plan de estudios.
- Aunque esto puede generar cierto debate, el PAI mantiene la idea de que la lectura y la escritura son habilidades que deben trabajarse juntas, sin embargo, es importante destacar que este tipo de iniciativas casi siempre centralizan la escritura en detrimento de la habilidad lectora, siendo ambas de la misma importancia.

Considerando lo anterior, se puede llegar a la conclusión de que el PAI requiere replantearse sus objetivos académicos para solucionar los problemas de comprensión que los estudiantes pueden presentar al leer textos académicos, ya que este programa está planteado para que el alumno trabaje por su cuenta y sin una orientación constante durante el proceso de lectura —el profesor o tutor se limita a evaluar el resultado final a través de las actividades en plataforma—. Esto puede constatarse en los datos que recuperan Herrera *et*

¹⁵ Esto se debió a dos factores: 1) a la imposibilidad de acceder a los planes de trabajo de cada módulo debido al cierre de instalaciones provocada por la crisis de la Covid-19; y 2) al hecho de que no es posible acceder al curso como observador para conocer el tipo de dinámicas que genera el PAI cuando se está desarrollando.

al. (2018) de una encuesta de evaluación aplicada al finalizar la edición del PAI de noviembre de 2017 a los participantes y a los monitores. De las respuestas obtenidas, resaltan las siguientes: el 89% de los alumnos señaló que los objetivos son claros, pero en las sugerencias se pidió mayor precisión en los desafíos; con relación a los foros —que son el principal medio interacción entre monitor y cursante, y entre cursantes— un 33.3% de los alumnos consideró que no fueron manejables y se pidió que se organizaran por grupo; también se sugirió mejorar la interfaz y el funcionamiento de la barra de avance, ya que fueron difíciles de manejar.

Estos datos parecen indicar que los alumnos experimentaron algunas dificultades en cuanto a la navegación en la plataforma, a pesar de que, según los objetivos del programa, este fue estructurado para que el estudiante pudiera manejarlo sin muchos problemas y de forma autónoma. También se puede llegar a la suposición de que la dinámica del PAI está en conflicto con los postulados de las alfabetizaciones académicas, cuya propuesta es el acompañamiento constante del alumno por parte del profesor en el desarrollo de cualquier estrategia de aprendizaje.

En este capítulo se analizaron los módulos que componen el PAI y la integración de la lectura en el programa curricular de este curso para los aspirantes del SUAyED. Se contrastaron algunos postulados de la alfabetización académica con el plan de trabajo del PAI y se reflexionó sobre los posibles puntos problemáticos que impiden, desde el punto de la propuesta ya mencionada, el éxito de esta estrategia para resolver los problemas de lectura con los que llegan los alumnos de primer ingreso a la universidad.

¹⁶ Esta afirmación se basa inicialmente en una experiencia personal, ya que cuando, como aspirante a ingresar al SUAyED, realicé este curso en 2011, la dinámica de interacción se limitaba a un foro en el que el monitor escribía una pregunta sobre la lectura que teníamos que responder y que, a su vez, era comentada por un par de compañeros que también estaban realizando el curso. Esto, en mi experiencia, no generaba ningún diálogo, por lo que no se experimentaba ningún tipo de retroalimentación. Sin embargo, es posible que con los nuevos avances tecnológicos estas dinámicas hayan cambiado, aunque fue imposible saberlo debido a que no se pudo tener acceso a los planes de trabajo actuales ni a la plataforma.

Capítulo 4

Oportunidad de las alfabetizaciones académicas en el SUAyED

4.1 Aplicación de las alfabetizaciones académicas en SUAyED para enseñar a leer

A la luz del análisis presentado en los dos apartados precedentes, se puede afirmar que el PAI es una estrategia pedagógica muy general como para mejorar significativamente las habilidades de aprendizaje (en especial, la de la lectura) de los estudiantes de primer ingreso al sistema universitario, por lo que se hace necesario repensar las formas en que se intenta ayudar a los alumnos en estos rubros, en especial, cuando se trata de sistemas en línea. Es importante recalcar que la alfabetización académica sugiere mirar más allá de un curso propedéutico y centrar la atención en las dinámicas que se presentan al interior de las cátedras que conforman un plan de estudios universitario. Es decir, para la propuesta de las alfabetizaciones académicas, el PAI por sí mismo es general, por lo que es necesario añadir la introducción de la enseñanza de la lectura y la escritura al interior de las materias (disciplinarias) para resolver problemas de comprensión lectora y escritura académica.

Ahora bien, si partimos de la idea de que es necesario centrar la atención en el desarrollo mismo de las materias que conforman el plan de estudios de una licenciatura, al abordar el problema de los sistemas en línea se hace evidente que la alfabetización académica abogaría por intervenir la forma en que se imparten las asignaturas en esta modalidad, pues el tipo de dinámica asociada a este sistema es ya de por sí complejo. Sin embargo, como ya se mencionó en capítulos precedentes, la bibliografía con relación a esta propuesta en sistemas en línea es escasa, por lo que en este apartado se abordará, en un primer momento,

lo que se ha hecho tradicionalmente en algunas universidades nacionales para mejorar los problemas de comprensión de lectura en los alumnos del sistema escolarizado y el tipo de iniciativas que han propuesto otras universidades tomando como base la alfabetización académica; en segundo lugar, se hará una breve revisión sobre las estrategias pedagógicas propuestas por el enfoque de la alfabetización académica y se discutirá la posibilidad de su implementación en un sistema en línea.

4.2 Experiencias de aplicación: la intervención del sistema escolarizado

El PAI se puede enmarcar en un tipo generalizado de estrategias pedagógicas que se aplican en nuestro país para intentar resolver el problema de la comprensión de lectura —o, en general, las estrategias de aprendizaje— de los estudiantes universitarios, ya que se puede observar que las universidades mexicanas tienden a intervenir esta problemática mediante materias no necesariamente relacionadas con el mapa curricular de las licenciaturas:

- En la Universidad Estatal de Sonora se han creado materias relacionadas con la lectura y escritura: a) *Fomento a la lectura*; b) *Comunicación oral y escrita*; y c) *Aprendizaje y gestión del conocimiento*. Por su parte, la Universidad de Sonora, ha implementado las materias de *Comunicación oral y escrita* y *Aprendizaje y gestión del conocimiento* (Salado, 2017, p. 3).
- En la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, se ha incluido la materia de *Lectura y redacción* en el tronco común de todas las licenciaturas, además, el sistema Bibliotecario creó recursos e instrumentos para apoyar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de la lectura; también conviene destacar la creación de círculos de lectura, maratones de lectura, talleres literarios, etcétera (Azuara, 2017, p. 157-158).
- La Universidad de Guadalajara ha puesto en marcha el *Programa de Lectura en la Red de Bibliotecas de la Universidad de Guadalajara* que consiste en la capacitación del personal para la creación de programas de promoción de lectura como talleres de lectura dinámica, cursos de lecto-escritura y, particularmente, el *Curso de integración de habilidades lectoras* (López, 2017, p. 130).
- Finalmente, desde 2014 la UNAM en colaboración con el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI) se sumó al proyecto de Cartografía

Lectura, Escritura y Alfabetización Informativa de las Instituciones de Educación Superior (LEAi.IES) en México.¹⁷ Este proyecto se creó para brindar información a los alumnos de las acciones que realiza la UNAM dentro y fuera de Ciudad Universitaria sobre las prácticas de la lectura mediante la búsqueda y geolocalización de proyectos, programas y actividades relacionadas con la alfabetización académica en el nivel universitario (Ramírez e Ibáñez, 2017, p. 70-72). También es importante mencionar que, para ese mismo año, la Dirección Cultural de la UNAM diseñó el programa "Universo de Letras", cuyo objetivo es fomentar la lectura y escritura apegada a lo creativo y cotidiano; este programa se enfoca en un trabajo fuera de las aulas y, por consiguiente, queda al margen de los contenidos curriculares de la licenciatura (Pérez, 2017).

En este punto, es importante remarcar que la alfabetización académica no excluye este tipo de iniciativas de su propuesta pedagógica, sino que las incentiva, pero como apoyo a las estrategias enfocadas en modificar la forma de enseñar al interior de las licenciaturas. De hecho, se puede señalar la existencia de dos frentes desde los cuales dicha propuesta intenta cambiar el paradigma de enseñanza de la escritura y la lectura:

- a) por un lado, sugiere generar cambios a los métodos tradicionales de enseñanza para reorganizar las asignaturas de cada disciplina y ajustarlas a la enseñanza de la lectura y la escritura situada;
- b) por otro, se pide un compromiso por parte de la universidad para llevar a cabo iniciativas que sirvan de apoyo a lo que se enseña en el aula con relación a estas habilidades (Carlino, 2003, p. 417).

Es decir, las instituciones mexicanas parecen abordar los problemas relacionados con la lectura y la escritura desde fuera o, dicho de otro modo, tomando la postura de que estos

¹⁷ Es importante destacar que este proyecto de Cartografías se inscribe dentro del marco de las propuestas de La Red Internacional de Universidades Lectoras, organizada en 2006 por las Universidades de Extremadura, Sevilla y Alicante y conformada por 42 Universidades tanto europeas como latinoamericanas, entre ellas, la UNAM. Su principal objetivo es promover las prácticas de lectura y escritura en los universitarios, así como el desarrollo integral del alumno, por lo que la formación que impulsa se encamina a desarrollar habilidades para la búsqueda de información, la alfabetización digital y el desarrollo de las capacidades de razonamiento y argumentación. Al ser miembro de esta red, universidades como la UNAM tienen la tarea de trabajar en la promoción integral de la lectura y de su difusión a través de los profesores, alumnos, personal de administración y servicios, además de reconocer la necesidad de adaptarse a las nuevas tecnologías.

problemas solo requieren de un apoyo externo que ayude a los estudiantes a mejorar sus estrategias de lectura. En contraparte, la intervención desde dentro del mapa curricular se puede apreciar en las iniciativas que han puesto en marcha algunas universidades que pretenden enseñar las habilidades de lectura y escritura desde el interior de las culturas académicas:

- Por ejemplo, en Australia, en los noventa, la Universidad Edith Cowan implementó programas de capacitación docente para que estos adaptaran sus materias a la enseñanza de estrategias de aprendizaje mediante la escritura y la lectura. La Universidad Tecnológica de Curtin creó programas de capacitación enfocados en los alumnos para ayudarles a desarrollar estrategias de aprendizaje autodirigidas. También la Universidad de Wollongon estableció programas de capacitación enfocados en los maestros para ayudarles a diseñar currículos y enfocarlos a la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Por último, la Universidad Tecnológica de Victoria exigió que cada materia se ocupara de la alfabetización académica de sus estudiantes (Carlino, 2003, p. 413).
- En países como Canadá y Estados Unidos se han implementado las siguientes acciones: a) la adaptación de la clase para crear un espacio dentro de la misma dedicado a la revisión y enseñanza de la producción escrita; b) la implementación, en algunas universidades, de sistemas de “compañeros de escritura” o de centros de escritura con tutores capacitados, cuya función es leer, corregir, comentar y orientar los borradores de los alumnos de cada materia; y c) la generación de “materias de escritura intensiva” que se enfocan en la producción escrita y en el dictado de contenidos conceptuales específicos de cada materia (Carlino, 2003, p. 415-416).
- En el mundo de habla hispana, tenemos el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento —ubicada en Buenos Aires, Argentina—, en donde sobresale un programa institucional llamado *Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica* (PRODEAC) enfocado en introducir a los estudiantes en la lectura y producción de géneros académicos, mediante el acompañamiento y la formación de los profesores de materia para que guíen la “planificación, asignación y evaluación de las tareas escritas propuestas a los alumnos” (UNGS, s.f.) y, además, mejoren sus estrategias de enseñanza con relación a ambas habilidades. Lo destacable de esta

iniciativa es que se trabaja directamente con los profesores de materia, por lo que la intervención pedagógica se realiza directamente en los planes curriculares de las licenciaturas.

Una breve comparación entre el tipo de estrategias implementadas en instituciones de otros países —que han centrado sus esfuerzos en modificar las dinámicas de las aulas y el plan curricular— y el tipo de estrategias implementadas en varias universidades de nuestro país nos permite concluir de forma provisional que en las universidades mexicanas aún hacen falta cambios significativos en cuanto a la manera de abordar la problemática de la comprensión lectora, pues estas han centrado su atención en estrategias externas que no intervienen los mapas curriculares de sus licenciaturas para integrar la alfabetización académica desde el interior de las materias que conforman los planes de estudio. No obstante, es conveniente rescatar el caso de algunas universidades nacionales que han llevado a cabo una serie de acciones enfocadas en la lectura que parecen estar en sintonía con las propuestas de las alfabetizaciones académicas, aunque no se basen directamente en esta perspectiva:

- Merecen especial atención los proyectos iniciados por la Universidad Veracruzana, ya que, parece ser, es por ahora la única universidad que ha consolidado programas de posgrado relacionados con el fomento a la lectura. En agosto de 2014, por ejemplo, en Xalapa y Córdoba, se inició el curso de Especialización en Promoción de la Lectura en el que se pretende brindar las competencias para diseñar, implementar y evaluar programas de promoción de la lectura. A partir de la experiencia ganada con este curso de especialización, y el interés que ha puesto esta institución en el fomento a la lectura, en 2015 se formalizó la creación de la Academia de Promoción de Lectura (Jarvio, 2017).¹⁸
- Por su parte, en 2018, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) creó un programa de tutorías llamado “Entre pares” en el cual se capacita a los alumnos egresados o que están por terminar la licenciatura para que puedan funcionar como tutores acompañantes para atender los problemas de lectura, escritura y oralidad en los alumnos de primer semestre (UPN, 2021).

¹⁸ Aunque esta universidad ha impulsado diversas acciones referentes a la lectura y su promoción, no se cuenta con información que indique si el término “promoción de la lectura” implica fomentar la lectura de forma general o si va enfocada en intervenir los programas universitarios para incentivar la lectura.

En el caso de la UNAM se pueden encontrar algunas iniciativas interesantes, que retoman algunos postulados o están basadas en las alfabetizaciones académicas, por ejemplo:

- Se encontró que en varias de sus dependencias se aplica un sistema de tutoría entre pares, tanto en el sistema presencial como en el sistema a distancia, en donde el tutor brinda acompañamiento integral al alumno de los primeros semestres con el fin de evitar la deserción estudiantil. Estas tutorías consisten en brindar apoyo al estudiante para integrarlo al ambiente universitario, proporcionarle una guía en los procesos administrativos y para generar estrategias de aprendizaje, sin embargo, el papel de la enseñanza de la lectura y la escritura en estas tutorías no es claro (SIASS, 2014-2015; SUAyED UNAM, 2017; Aguilar, 2021).
- Destaca también la propuesta de un curso piloto elaborado por Roldán (2017) para el desarrollo de estrategias metacognitivas en estudiantes de la carrera de Enfermería y Obstetricia; sin embargo, se desconoce si este curso tuvo algún seguimiento después de su aplicación.
- Por último, se encuentran dos propuestas que destacan por estar dirigidas a la comunidad del SUAyED. Por un lado se encuentra el proyecto DGAPA-PAPIME PE403516 denominado *Leer y escribir para titularse: diseño de un taller en línea para la escritura de informes académicos*, con el objetivo de apoyar la titulación de estudiantes egresados de la Licenciatura en Pedagogía del SUAyED (Guerrero, 2017); y por el otro, se crea el proyecto PAPIME (PE405620) *Fortalecimiento de la asesoría para la titulación desde el enfoque de las alfabetizaciones académicas: taller y libro electrónico para docentes de la Licenciatura en Pedagogía del SUAyED, FFyL, UNAM* en el cual se formó a 30 docentes en enfoques sobre literacidad y alfabetización académica, que tuvo por resultado la publicación del libro *Titulación y escritura académica en la universidad a distancia. Aproximaciones teóricas y prácticas* (Guerrero, 2021).

Es conveniente finalizar este apartado señalando que la exposición que se acaba de realizar sirve para enmarcar los problemas que presenta el PAI —con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura— en un contexto mayor: la falta de estrategias enfocadas en intervenir las habilidades lectoras de los estudiantes desde el interior de las culturas

académicas por parte de la mayoría de las universidades en México. En este sentido, también es importante resaltar la falta de iniciativas centradas en la formación de docentes y en la modificación de los currículos de las licenciaturas de la UNAM, ya que, aunque los programas de tutores se encuentren establecidos tanto en los sistemas presenciales como en los sistemas en línea, dichos programas siguen siendo una estrategia que no se integra directamente en los procesos de enseñanza de las materias disciplinares —tal y como se realizó en las universidades de Estados Unidos, Canadá, Australia y Argentina—.

4.3 ¿Alfabetizaciones académicas para enseñar a leer en un sistema en línea?

Es importante recalcar que las iniciativas universitarias previamente presentadas —tanto las que se fundamentan en los presupuestos de la alfabetización académica, como las que no— están pensadas, en general, para estudiantes de un sistema presencial y escolarizado a excepción del PAPIME, por lo que es necesario discutir la posibilidad de adaptarlas a los ambientes virtuales como los de la educación a distancia.

Como punto de partida se debe recordar que, para Carlino, las dificultades de los alumnos preuniversitarios con relación a la comprensión lectora no suelen originarse en su falta de madurez o disposición para aprender, sino en la falta de familiaridad con las culturas académicas en las que se encuentran (Estienne y Carlino, 2004); por lo tanto, se debe reconocer que un curso propedéutico como el PAI no es una estrategia suficiente para familiarizar al estudiante preuniversitario de un sistema en línea con la cultura académica de su futura licenciatura,¹⁹ por lo que, en esta modalidad, se hace indispensable plantear estrategias que tengan como objetivo el introducir al estudiante a su futura cultura académica.²⁰

¹⁹ Una buena pregunta que queda para una futura investigación es ¿existe una cultura académica a la que se pueda acceder desde un sistema en línea? Considerando que el estudiante de educación a distancia se encuentra aislado de la comunidad universitaria a la que pertenece, la alfabetización académica nos pone frente a la posibilidad de que uno de los problemas fundamentales de la educación a distancia sea la imposibilidad de acceder a una cultura académica desde esta modalidad.

²⁰ Es importante hacer una distinción entre los tipos de tutoría que tienen como propósito guiar al alumno en los procesos institucionales de la universidad, de aquellos que se centran en el ayudar al estudiante a apropiarse de las formas culturales de una determinada disciplina académica. Los primeros no sirven para enseñar a leer o escribir, puesto que su enfoque es más bien institucional; los segundos se plantean como objetivo primario el reconocer la necesidad de guiar al estudiante para dominar las prácticas culturales y discursivas de su disciplina académica.

a) Concientizar al estudiante de la problemática

Una de las primeras propuestas de Núñez y García (2018, p. 58-59) para mejorar los procesos de enseñanza de la escritura en la universidad es exponer a los estudiantes claramente los problemas de escritura con los que llegan a este nivel educativo, con el fin de hacerlos concientes de la importancia que tiene el aprendizaje constante de esta habilidad que, se da por sentado, ya saben poner en práctica. Este punto también sería importante para la lectura, ya que se debe hacer concientes a los alumnos de que existen problemas en sus prácticas lectoras y de que es necesario aprender a leer desde una perspectiva científica y disciplinar.

En este sentido, es quizá en un sistema en línea en donde se hace indispensable concientizar a los alumnos sobre las deficiencias en sus prácticas de lectura que podrían conflictuar su desempeño académico: los bajos niveles de comprensión lectora que, según los estudios especializados en el tema, tienen; la posibilidad de largos períodos sin haber puesto en práctica la escritura y la lectura académica; el hecho de que la modalidad en la que están por ingresar carece de un sistema de interacción inmediata para retroalimentar sus procesos de aprendizaje; etcétera. Este proceso de reflexión es indispensable para que el alumno sea más receptivo a la aplicación de la alfabetización académica a lo largo de su carrera universitaria, es decir, para que tenga presente la utilidad de seguir aprendiendo a leer y a escribir.

b) El rol del profesor

El segundo aspecto que se debe cambiar es el rol de los profesores, ya que, según Carlino (2013), ellos son quienes conocen mejor las prácticas de lectura universitaria y, por tanto, son los indicados para enseñar a los alumnos que recién ingresan las prácticas lectoras de su cultura académica. Por esta razón, en un sistema como el SUAyED, se hace necesario que el profesor de materia tome un rol más activo dentro de la enseñanza de las prácticas de lectura, ya que, en un espacio virtual de enseñanza, el docente debe gestionar estrategias que le ayuden a generar un sistema de diálogo más eficiente con los alumnos. Por ejemplo, Núñez y García (2018) dan cuenta de algunas estrategias que valoran mucho los alumnos con relación a la enseñanza de la escritura: la proporción de recursos didácticos sobre la expresión escrita, la existencia de un curso específico sobre el tema, las consultas puntuales a través de

correo electrónico y tutorías con profesores especializados. Estas estrategias también podrían ser aplicadas a la enseñanza de la lectura, pues se podrían realizar acciones como brindar materiales sobre estrategias para leer, crear cursos especializados (para un sistema en línea) en la enseñanza de esta habilidad y generar una retroalimentación virtual mediante tutorías con profesores de materia capacitados que ofrezcan señalizaciones y recomendaciones para la realización de las prácticas lectoras (Estienne y Carlino, 2004, p. 5). Estas prácticas son necesarias para enseñar al alumno a leer en función de la disciplina, ya que es necesario generar espacios para lo que se conoce en la literatura como lectura guiada, que no es más que la intervención *in situ* del profesor en los procesos cognitivos (jerarquizar, resumir, sintetizar, etcétera) que el alumno pone a funcionar durante sus prácticas de lectura.

Por otra parte, las alfabetizaciones académicas también señalan que se debe concientizar al profesor sobre su influencia en las decisiones que toman los estudiantes con relación a la lectura:

Los maestros deben trabajar más de cerca con los jóvenes a partir de lo que están leyendo, ya que 22 % de ellos sigue las recomendaciones de sus profesores para elegir sus lecturas y esta tendencia aumenta en nivel licenciatura. La confianza en las recomendaciones de libros hechas por el profesorado sólo es superada por las recomendaciones hechas por amigos, a las cuales da más importancia 33% de la población encuestada. Esto refleja que en las relaciones de amistad hay un núcleo importante para la práctica lectora, y que es entre pares que se alimentan de los acervos de lectura (Pérez, 2019: 36).

Como puede observarse, los contextos de aprendizaje en un sistema en línea no siempre permiten la creación de comunidades fuertes en las que se puedan intercambiar recomendaciones de esta naturaleza, por lo que sería necesario incentivar en SUAyED estrategias que fomenten la interacción profesor-alumno y alumno-alumno no solo como mecanismo de evaluación, sino con el propósito de generar comunidades que permitan el desarrollo de un sentido de pertenencia a una cultura académica. Esto no solo se puede lograr mediante la creación de espacios virtuales —cfr. 3.4.2.3—, sino que también requiere de la capacitación de los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura académica dentro de un sistema en línea, pues las dinámicas dentro de este sistema requieren de otro tipo de estrategias pedagógicas para que los docentes puedan desempeñar de forma óptima su función de facilitadores del aprendizaje y puedan incentivar la creación de una comunidad lectora dentro de su propia materia.

Otro aspecto por considerar es el relacionado con el trabajo interdisciplinario que, tal como lo menciona Roldán (2017, p. 3), consiste en que los docentes de materia trabajen de forma colaborativa con docentes de otras disciplinas. La dinámica que propone este autor es que los profesores de materia se encarguen, además de enseñar a leer *in situ*, de seleccionar las lecturas académicas que servirán a los alumnos para mejorar su comprensión lectora, mientras que los profesores de otras disciplinas podrían desarrollar los aspectos lingüísticos, psicológicos, didácticos y discursivos para apoyar la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas. Este punto podría estar ya contemplado en las capacitaciones que se piden realizar en los planes de tutoría de determinadas dependencias de la UNAM, sin embargo, es necesario que se implemente un trabajo interdisciplinario con los profesores de materia de SUAyED, ya que son ellos quienes, según la alfabetización académica, deben estar capacitados para guiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes con relación a la lectura. Es importante destacar que el trabajo interdisciplinario, tanto para Carlino como para otros especialistas, no significa dejar la enseñanza de estas habilidades a cargo de un especialista en lengua o de personas que no conozcan plenamente la cultura académica a la que está por ingresar el estudiante (como puede ocurrir con tutores de cursos propedéuticos que se encargan de enseñar habilidades generales que no necesariamente son funcionales para todas las culturas académicas), sino que se necesita ayudar al estudiante desde todos los ángulos posibles para que la lectura académica se convierta rápida y eficazmente en la principal herramienta de aprendizaje a lo largo de la licenciatura (Azuara, 2017, p. 156).

c) El papel fundamental de las TIC

En la actualidad, los sistemas de educación en línea tienen a la mano una gran cantidad de tecnologías de comunicación virtual que pueden utilizarse para ofrecer una experiencia de aprendizaje similar a la de un entorno presencial. Mediante el uso de aplicaciones de videollamada, se puede lograr que alumnos y profesores tengan una relación pedagógica basada en el diálogo, la interacción y la construcción de significados entre docente-docente, entre docente-alumno y entre alumno-alumno (Roldán, 2017, p. 3). Este tipo de dinámica se puede lograr mediante la creación de tutorías en línea —a través de Skype, Zoom, Microsoft Teams, Meets, etcétera²¹— para generar un contexto lo más cercano posible a la interacción cara a cara del salón de clases.

Adaptar esta estrategia a la enseñanza de la lectura implicaría, a través de las videollamadas, priorizar el diálogo, aclarar dudas sobre los textos leídos y utilizar la lectura guiada durante la clase; además, sería necesario crear un sistema que evalúe la comprensión lectora que no se centre solo en la revisión de textos escritos por los alumnos, sino que contemple estrategias de aprendizaje y evaluación basadas en la interacción. Es importante señalar que los sistemas en línea ya hacen uso de estas tecnologías, pero todavía lo hacen de forma limitada; así, se debe fomentar un uso sostenido de estas herramientas a lo largo de la carrera. Con esto no se quiere decir, sin embargo, que se necesite establecer horarios fijos de clase como en un sistema presencial, sino que se deben crear espacios virtuales que permitan mantener la flexibilidad horaria asociada a este tipo de sistemas en línea y que, además, ayuden a tener mayor interacción en tiempo real con el profesor.

Por otra parte, aunque es cierto que el uso de algunas herramientas digitales no es algo novedoso para los sistemas en línea —se suele echar mano de repositorios, foros, blogs, etcétera—, es necesario cambiar el enfoque que se le da a este tipo de instrumentos, ya que, por lo general, solo se centran en compartir materiales que se relacionan con los contenidos conceptuales de las materias. Es necesario utilizar estos espacios para ayudar al estudiante a mejorar sus estrategias de aprendizaje. Núñez y García (2018, p. 59), por ejemplo, proponen enfocar los repositorios en la enseñanza de la escritura, sin embargo, esta misma estrategia puede utilizarse para la lectura, pues se pueden crear foros, blogs o wikis que funcionen como repositorios permanentes con materiales didácticos para mejorar la comprensión, agilizar la velocidad de lectura, adquirir técnicas de análisis textual y entrenar las estrategias de autogestión relacionadas con esta actividad. Estos autores también sugieren mantener estas herramientas como formas de comunicación asíncrona con el alumno, además de abogar por el uso de aplicaciones como *Google Drive* o *Etherpad*, que permiten una colaboración en tiempo real sobre un mismo documento (Núñez y García, 2018, p. 58-59).

²¹ Debido a la pandemia de la Covid-19, este tipo de plataformas digitales —que en algunos casos ya estaban en funcionamiento antes de la contingencia— se utilizaron para mantener la educación escolarizada a través de un sistema en línea y a distancia. Esto posibilitó la comunicación en tiempo real entre profesores y alumnos durante las horas lectivas obligatorias en los cursos presenciales, es decir, se migró todo un sistema basado en asistir a un salón de clases a un sistema remoto en que estudiantes y profesores solo interactuaron a través de este tipo de aplicaciones. Esto demostró que, aún con sus inconveniencias, es posible tener una educación interactiva que no requiera de la asistencia continua a un espacio físico.

En lo referente a la lectura, plataformas como *CommonLit* o *Perusall*, cuya función es monitorear niveles de comprensión lectora, podrían ayudar a los alumnos de los primeros semestres a mejorar dicha habilidad.

A pesar de lo dicho hasta ahora, la necesidad de incrementar el uso de las TIC obliga a resaltar la importancia de un concepto clave para el buen desempeño de un sistema en línea: la alfabetización digital. Según Salado, Ramírez-Martinell y Ochoa (2019), este tipo de alfabetización se relaciona con el grado de familiaridad que pueden llegar a tener los alumnos de nuevo ingreso con las TIC y en la influencia que ejerce el desarrollo o la falta de esta habilidad en la autogestión y la calidad de las lecturas que se hacen por Internet. En un estudio realizado en 2016, Casillas, Ramírez-Martinell y Ortega proponen los conceptos de Afinidad Tecnológica y de Índice de Habitualidad Lectora: el primero se usa para medir la percepción que tiene el alumno sobre su grado de familiaridad con las TIC; y el segundo, para conocer su percepción con respecto a sus propios hábitos de lectura. Estos parámetros son dependientes, pues si el alumno maneja mal las TIC, la calidad de sus lecturas en este tipo de soportes disminuye. Ahora bien, estos indicadores, aplicados en un sistema en línea, pueden servir como base para proponer alguna forma de intervención pedagógica que sirva para mejorar las costumbres de lectura a través de la red. Por ejemplo, el parámetro de Afinidad Tecnológica podría permitir segmentar a los estudiantes en aquellos con un mayor y menor grado de conocimiento de las nuevas tecnologías, y así poder generar un plan de enseñanza cuyo propósito sea cerrar la brecha entre aquellos con menos experiencia con las TIC y aquellos con un mejor manejo de estas herramientas. Esto es de vital importancia, porque la mayoría de las prácticas de lectura en el SUAyED —y todas las prácticas de escritura— son de forma digital.

d) La dinámica en el aula

Teniendo en cuenta que la educación a distancia busca que el alumno sea quien regule sus aprendizajes y que las alfabetizaciones académicas proponen la enseñanza directa de la lectura y escritura, en este trabajo se aboga, como ya se ha mencionado, por el uso regular de aulas virtuales en un sistema en línea para la enseñanza de la lectura académica. Ahora bien, la implementación de este tipo de espacios implica examinar los planes de intervención que el mencionado enfoque propone para un sistema escolarizado con el fin de determinar qué estrategias pueden trasladarse a un sistema a distancia.

Con relación a la didáctica de la lectura, se puede partir del hecho de que las alfabetizaciones académicas se centran en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora que sirvan al alumno para autorregularse en la acción de leer conforme a las guías textuales dadas por el profesor. En este sentido, según Roldán (2017), la enseñanza de esta habilidad debería contemplar dos aspectos relacionados con la comprensión de lectura: a) la estructura del texto y la organización de la información —que permitan al alumno encontrar lo relevante para la elaboración del conocimiento—; y b) la superación de vacíos en los conocimientos previos que le ayuden a comprender el texto. De este modo, y con base en la investigación realizada para la elaboración de esta tesina, se puede proponer un plan de trabajo que divide la sesión en tres etapas (planificación, ejecución y evaluación) y que podría utilizarse en el sistema a distancia para generar un espacio que promueva la lectura guiada y la retroalimentación entre pares:

Planificación	Ejecución	Evaluación
<p>Se recomienda al profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Elegir la bibliografía de acuerdo con el nivel del estudiante. <input type="checkbox"/> Señalar el propósito global de la lectura: ¿para qué y con qué propósito se está leyendo el texto? <input type="checkbox"/> Elaborar una guía de lectura para que el alumno sepa dónde centrar su atención <input type="checkbox"/> Contextualizar el texto mediante la activación de conocimientos previos y relacionándolo con otros autores (si es posible, con otras materias de la misma disciplina). <input type="checkbox"/> Proponer una revisión rápida del texto para que el alumno se familiarice con el mismo: revisar títulos y subtítulos para comprender la organización del documento y leer introducción y conclusiones para tener una idea general de su contenido <input type="checkbox"/> Indicar la modalidad de lectura, ya sea en silencio o en voz alta. 	<p>Se recomienda al profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Focalizar las ideas importantes del texto mediante la técnica del subrayado —que debe ser monitoreada por el profesor, para evitar subrayados excesivos. <input type="checkbox"/> Hacer pausas para reflexionar, ya sea en solitario o en grupos, sobre lo leído. <input type="checkbox"/> Disponer de diccionarios o herramientas para la consulta de términos desconocidos. <input type="checkbox"/> Dar espacio para una relectura rápida que permita al alumno repasar sus notas y subrayados. 	<p>Se recomienda al profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Fomentar el diálogo entre compañeros mediante dinámicas para incentivarlo: como lluvias de ideas, preguntas planteadas por el profesor de forma oral. <input type="checkbox"/> Leer de nuevo el texto. <input type="checkbox"/> Incentivar la lectura de la bibliografía secundaria. <input type="checkbox"/> Valorar, corregir y dar una retroalimentación de los trabajos escritos: resúmenes, ensayos, mapas conceptuales, etc.

Tabla 3. Propuesta de dinámica en un aula virtual de un sistema en línea.

De esta manera se retoman las principales propuestas de la alfabetización académica como vincular la lectura con la cultura académica, sensibilizar al alumno sobre sus dificultades con relación a sus prácticas lectoras, sobre sus hábitos de lectura, fomentar el diálogo entre los participantes. La tabla anterior pretende ser una síntesis de las estrategias para la enseñanza de la lectura propuestas en la bibliografía consultada para este trabajo. Como se puede

observar, algunas recomendaciones suelen ser muy evidentes para los profesores, ya que ellos las han interiorizado en su práctica de la lectura académica —es decir, son lectores expertos de su disciplina—; sin embargo, es necesario que estas habilidades se enseñen de manera explícita, ya que los alumnos desconocen cómo aplicar estas prácticas en textos académicos complejos.

Los cuatro aspectos aquí tratados nos hablan de la necesidad de intervenir las prácticas pedagógicas con relación a la enseñanza de la lectura desde sus raíces, con el fin de facilitar el aprendizaje y la adquisición de las formas discursivas de una determinada disciplina. Conviene mencionar, no obstante, que las alfabetizaciones académicas no se reducen a solo enseñar habilidades básicas como la escritura y la lectura, sino que cuestiona de forma muy evidente las formas tradicionales de enseñanza universitaria, ya que aboga por una pedagogía centrada en el docente como un guía permanente que, por otro lado, permita al alumno su independencia intelectual mediante la aculturación de los procesos y las formas de pensamiento de una determinada cultura académica.

En este capítulo revisamos algunas estrategias realizadas por otras universidades alrededor del mundo para enseñar a leer y escribir en la universidad; a su vez, también se dio cuenta de algunas propuestas aplicadas en el contexto mexicano. A partir de esta exposición, y con base en las alfabetizaciones académicas, se hizo una propuesta para incluir la enseñanza de la lectura en el SUAyED considerando los aspectos destacados por este enfoque.

CONCLUSIONES

En este trabajo se analizaron, desde dos frentes, los problemas de comprensión lectora que tienen los alumnos de primer ingreso a la universidad. En primer lugar, se realizó una búsqueda bibliográfica para conocer los problemas de comprensión de lectura en los estudiantes de primer ingreso en el nivel superior y las prácticas pedagógicas que se pueden asociar a estas problemáticas; después, se intentó dar un marco general sobre la propuesta pedagógica de la alfabetización académica para tener un punto de referencia con el cual contrastar las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura en la universidad. Esto se realizó con el propósito de dar respuesta al problema de investigación planteado al inicio de esta investigación: determinar si el PAI es una estrategia suficiente para intervenir los problemas de lectura en los estudiantes preuniversitarios. En este sentido, se puede afirmar que el objetivo general de esta tesina se alcanzó al mostrar como desde la perspectiva de la alfabetización académica, un curso propedéutico como el PAI no es suficiente para desarrollar la comprensión lectora del alumno, porque, por un lado, este tipo de cursos se fundamentan en la creencia de que la lectura es una habilidad terminada y de que con un curso remedial se pueden mejorar las capacidades de lectura y escritura de los estudiantes; por otro, porque estos cursos conciben la lectura como un problema que se arrastra de niveles previos y que, por lo tanto, corresponde al estudiante resolverlo por su cuenta a lo largo de la licenciatura.

Ahora bien, con relación a los objetivos secundarios, la revisión bibliográfica corroboró que los estudiantes de primer ingreso a un sistema universitario presentan serios problemas de comprensión lectora y, además, que el propio sistema universitario parte de la idea que enseñar a leer no entra en su marco de acción porque se piensa que la habilidad

lectora se concreta en los niveles previos de educación. Asimismo, reveló que el sistema universitario da por sentado que el alumno sabe implementar estrategias de autorregulación en su práctica lectora y que es capaz de contextualizar e identificar la información pertinente en el texto. En contraste, la propuesta pedagógica de la alfabetización académica afirma que el dominio de la habilidad lectora es un proceso que no culmina al llegar a un nuevo grado educativo y que, por tanto, debe enseñarse a leer incluso en la universidad y desde las propias materias que integran el currículum de las licenciaturas; también menciona que los docentes deberían involucrarse más en las prácticas lectoras de sus alumnos, ya que son los maestros quienes poseen los marcos de conocimiento que ayudarán al estudiante a apropiarse de las formas de leer asociadas a la cultura académica en la que se está formando. En este sentido, se tomó como punto de partida la alfabetización académica por las tres ventajas que Carlino (2003) asocia a esta propuesta: la primera, es la función epistémica que tiene la escritura y la lectura; la segunda, es la necesidad de que el alumno desarrolle ciertas habilidades de escritura y lectura que no podría aprender fuera de la cultura académica en la que se desarrolla; y la tercera, es que el profesor —quien conoce las prácticas discursivas de su disciplina— es el mejor preparado para guiar las prácticas de aprendizaje. En la presente investigación, se pudo constatar que las ventajas que asocia Carlino a esta propuesta pedagógica surgen de una visión integral de intervención que contempla tres aspectos fundamentales para resolver los problemas de lectoescritura en los alumnos universitarios:

1. La gestación de una cultura académica mediante la intervención de los mapas curriculares para, en las mismas materias de las licenciaturas, enseñar a leer y a escribir.
2. El involucramiento y la capacitación de los profesores de materia para modificar sus prácticas de enseñanza con relación a la lectura y la escritura.
3. El apoyo a la cultura académica a través de iniciativas externas que sirven como apoyo a la gestación de las culturas académicas (ferias de libros, talleres, cursos extracurriculares, etcétera).

A partir de estos presupuestos, la alfabetización académica se presenta como una de las propuestas que más incentiva una relación pedagógica basada en el diálogo, la interacción y la construcción de significados entre docente-docente, entre docente-alumno y entre alumno-alumno, ya que la gestación de una cultura académica implica la participación activa de la

universidad para acelerar y facilitar la integración del alumno a su cultura académica.

La revisión teórica que se acaba de resumir sirvió como base para analizar el Programa de Apoyo al Ingreso (PAI) que brinda la UNAM a los aspirantes al SUAyED. Lo primero que destaca de este programa es que es un curso propedéutico cuyo objetivo es funcionar como requisito para ingresar a una licenciatura del SUAyED; lo segundo, es la forma en que aborda los problemas de lectura, ya que dedica 10 horas de trabajo (de las 100 que dura todo el programa) a la mejora de las estrategias de comprensión lectora. Desde la perspectiva de la alfabetización académica, el programa resulta insuficiente para enseñar o mejorar las prácticas de lectura en la universidad por las siguientes razones:

- El enfoque del PAI es similar al de un curso propedéutico en el que se enseña a los alumnos habilidades y estrategias generales de lectura que no le brindarán las herramientas necesarias para enfrentarse a los textos especializados que trabajará a lo largo de su carrera. Para la alfabetización académica este enfoque es erróneo: los programas de enseñanza de la lectura deben integrarse a las materias que conforman el currículo de las licenciaturas, ya que los problemas de lectura no se derivan solamente de una deficiencia que se arrastra de niveles educativos previos, sino que también es una consecuencia del hecho de que la habilidad lectora es una habilidad inacabada y, por tanto, nunca deja de mejorarse.
- En cuanto a la duración, este programa le dedica pocas horas a la habilidad lectora, por lo que el alumno no podrá mejorar las habilidades que ya posee ni podrá acercarse a las formas discursivas de la cultura académica a la que está por ingresar en un periodo tan corto de tiempo. Este problema se deriva del punto anterior, ya que la alfabetización académica sugiere una enseñanza continua de esta habilidad a lo largo de la carrera, por lo que siempre será insuficiente cualquier estrategia que pretenda abordar los problemas de lectura en unas cuantas horas.
- Otro punto importante es el del papel del tutor en este tipo de cursos en línea, ya que la dinámica que se genera hace complicada la tarea de dar seguimiento a cada alumno. El PAI, al intentar adaptar al alumno a un sistema en línea, parece partir de la

suposición de que el alumno es capaz de autorregularse en sus procesos de aprendizaje y que, por tanto, el tutor debe tomar un papel pasivo con relación a la enseñanza —acude al alumno solo cuando éste solicita su ayuda—. La alfabetización académica señala que este tipo de proceder es incorrecto: ya que el tutor tiene un papel fundamental en la enseñanza de las prácticas asociadas a una cultura académica determinada, este no solo debe estar en contacto constante con el alumno, sino que además debe guiar todos los procesos (incluida la lectura) para que el alumno logre adquirir las prácticas de su disciplina.

Se puede concluir, con relación a los objetivos planteados, que el PAI es una buena propuesta para introducir al alumno a las dinámicas de un sistema en línea, pero no le brinda la suficiente preparación para asimilar la cultura académica de su disciplina y, en específico, para comprender textos complejos que le permitan construir sus propios conocimientos. De este modo, se puede afirmar que los objetivos planteados para la realización de esta investigación se cumplieron de forma satisfactoria.

Sin embargo, se pueden plantear algunas reservas con relación a la pertinencia de aplicar la alfabetización académica en los sistemas en línea (foco de atención de este trabajo). En primer lugar, la alfabetización académica se ha utilizado para intervenir los problemas de aprendizaje en alumnos del sistema escolarizado, por lo que ha puesto el acento en una monitorización constante por parte del profesor. Es, por tanto, una metodología en la que se requiere que el docente y el alumno mantengan una interacción sincrónica y directa para que el primero pueda ayudar al segundo a adquirir las prácticas discursivas asociadas a la cultura académica en la que están inmersos. Debido a esto, la aplicación de la alfabetización académica en un sistema a distancia puede ser difícil, ya que esta modalidad fomenta el estudio autónomo del alumno y se basa en una comunicación asíncrona entre alumno y profesor, por lo que no permite realizar un seguimiento constante y directo a cada alumno. Aun así, este argumento no es suficiente para suponer que es imposible la aplicación de esta metodología en un sistema en línea, ya que las nuevas tecnologías abren la posibilidad de crear espacios virtuales que permitan un diálogo directo y, en lo posible, síncrono entre alumnos y profesores de este tipo de modalidades.

En segundo lugar, la alfabetización académica —aunque propone mejorar tanto las habilidades de lectura como las de escritura en el alumno universitario— es una propuesta que centra el aprendizaje en la escritura, ya que sus propuestas de intervención y de evaluación tienen como propósito evaluar la comprensión lectora mediante la escritura. Es decir, parecería ser que la lectura se concibe solo como parte de un proceso evaluativo cuyo resultado es la composición de un texto que se toma como evidencia de la comprensión lectora del estudiante. Sin embargo, este trabajo nos lleva a concluir que es necesario darle más peso al diálogo —que de por sí propone la alfabetización académica— como estrategia de aprendizaje para monitorear los procesos de lectura, ya que el diálogo o la retroalimentación lectora tiene un papel fundamental en el aprendizaje de los conceptos de una cultura académica y en la posibilidad de que el estudiante aprenda a contextualizar sus prácticas lectoras.

Con todo, las alfabetizaciones académicas parecen ser una de las propuestas más sólidas para resolver los problemas de lectura y escritura en el nivel universitario. Aunque es evidente la ventaja de aplicar la alfabetización académica en un sistema en línea, los cambios pedagógicos que implica su implementación conllevan varios retos. Algunos de ellos son los siguientes:

1. El primero, y quizá el más importante, es el establecimiento de un sistema de tutorías semipresenciales a través de aulas virtuales. Este problema se debe a que un sistema a distancia está pensado para que los alumnos no tengan la obligación de cumplir con un horario de clases y sean capaces de autogestionar su propio aprendizaje, sin embargo, para la alfabetización académica es indispensable el monitoreo constante, por lo que el establecimiento de horarios de clase que fomenten la interacción entre profesor y alumno representa un problema para un sistema en el que se realiza una monitorización asíncrona y escasa.
2. El segundo se relaciona con los medios tecnológicos necesarios para impartir una clase virtual (teléfonos inteligentes, equipos de cómputo e Internet). Estas herramientas tecnológicas son necesarias para lograr la conectividad entre alumnos y profesores, ya que para la alfabetización académica es importante el diálogo y la retroalimentación de manera inmediata; además, estos medios serían indispensables para crear los espacios virtuales que sirvan para la orientación síncrona inmediata en

la enseñanza de la lectura desde las culturas académicas. El problema con esta dependencia de las nuevas tecnologías es que puede darse el caso de que no todos tengan la posibilidad de acceder a estas herramientas para funcionar en un sistema a distancia que requiera generar contextos semipresenciales; además, también se debe añadir el costo económico (tanto para el alumno como para la institución) que implicaría la adquisición de licencias, la adaptación de salones de clases para la transmisión en vivo de las sesiones y la capacitación docente que se requeriría para optimizar la enseñanza a través de estas plataformas.

3. El tercer reto es la implementación de acciones que cada escuela de educación superior tiene que aplicar para capacitar a los maestros, con el fin de mejorar sus prácticas docentes. Esta capacitación se enfocaría en brindarles las estrategias necesarias para enseñar a leer y escribir dentro de la clase, además de ayudar a mejorar sus habilidades digitales. Aunque ya existen cursos de actualización docente, el problema es que estos no se basan en lo propuesto por la alfabetización académica, por lo que sería necesario replantear la manera en que se forma a los docentes en la actualidad. Esto, evidentemente, genera problemas en dos frentes: 1) en el nivel económico se esperaría que este tipo de cursos implique una mayor inversión, ya que no solo habría que modificar a fondo la forma en que se capacita a los maestros, sino que habría de contemplarse el trabajo entre especialistas de distintas áreas del conocimiento (psicólogos, pedagogos, lingüistas, etcétera); 2) en el nivel de la planeación, se tendría que considerar la reestructuración de lo que se enseña en este tipo de cursos, ya que habría que replantear todos sus contenidos desde el punto de vista de la alfabetización académica.

Como se puede ver, la implementación de la alfabetización académica supone un cambio profundo en la forma en que se concibe la educación a distancia; y en este cambio, como indica la mayoría de la bibliografía, el papel de la institución universitaria es fundamental. Es decir, no se puede concebir un cambio en la forma de enseñar a leer y a escribir que solo se base en crear cursos remediales o en aplicar la alfabetización académica de forma aislada, ya que, como señalan Núñez y García (2018): “la enseñanza de la escritura en la universidad, en cualquiera de ellas, sea a distancia o presencial, es una cuestión de claustro y de política educativa; una política de alfabetización académica que tiene que ser respaldada por quienes gestionan las instituciones de educación superior” (p. 59). Este trabajo

permite concluir, con ciertas excepciones, que la mayoría de instituciones universitarias en México se han enfocado en intervenir los problemas de lectura y escritura en sus alumnos fuera de las aulas, pues se promueven talleres, cursos propedéuticos, programas remediales, concursos, ferias, etcétera, que abordan el problema como si la habilidad en lecto-escritura estuviera ya concluida en el estudiante y solo se necesitara resolver algunas deficiencias que el estudiante arrastra de los niveles previos. Es evidente, a partir de lo expuesto en esta investigación, que esta forma de tratar los problemas de lectura no es la más apropiada, ya que la alfabetización académica aboga por tratar los problemas de lectura como algo que concierne a la universidad en el sentido de que tanto la lectura como la escritura son las herramientas fundamentales para el buen desarrollo profesional del estudiante.

Para finalizar este trabajo de investigación, se debe decir que es fundamental, sea cual sea el enfoque, abordar los problemas de lectura en y desde dentro de la universidad, ya que es cada vez más evidente que las estrategias remediales o las iniciativas que no abordan el problema desde las propias aulas universitarias, a pesar de sus logros, no han sido suficientes para ayudar a los estudiantes universitarios a adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para leer y escribir en la cultura académica a la que pertenecen.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2021). Tutorías entre pares: empatía, apoyo emocional y motivación académica. *Gaceta Facultad de Medicina*, (224), 8-9. Recuperado de http://www.facmed.unam.mx/index.php?_id_=0000_pu_ga&id_sec=feb152k21&gac_ano=2021
- Argüelles, J. (2015). Por una universidad lectora. En Elsa, M. Ramírez Leyva (Coord.), *Tendencias de lectura en la universidad* (pp. 15-30). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Azuara, M. (2017). Lectura en la universidad: una experiencia de trabajo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (Enseñar a leer en la universidad). En E. Ramírez (Coord.), *La enseñanza de la lectura en la universidad* (155-170). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Carlino, P. (2003) Alfabetización Académica: un cambio necesario, algunas alternativas, posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. (2016) Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & seña*. 16. 71-116. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino2006concepcionesyformasdeensenarescrituraacademicapdf-4mY5k-articulo.pdf>
- Casillas, M., Ramírez-Martinell, A., y Ortega, J. (2016) Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Revista Innovación Educativa del Instituto Politécnico Nacional*, 16(70), 151-175.
- Cassany, D. (2019) *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- DGAE (2009-2018). *Dirección General de Administración General: UNAM*. Recuperado de <https://www.dgae.unam.mx/> [Fecha de consulta: 19/06/2021]
- Estienne, V. y Carlino P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Revista Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), n/a. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12210>
- González, Y. y Gaviria J. (2018). *Alfabetización académica: un recorrido documental en la obra de Paula Carlino* (trabajo de grado). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/517/
- Guerrero, I. (2017). Leer y escribir para titularse: diseño de un taller en línea para la escritura de informes académicos orientados a apoyar la docencia. *Proyecto DGAPA-PAPIME PE403516, [en línea]*, UNAM, Ciudad de México, Recuperado de <http://hdl.handle.net/10391/7498>

- Guerrero, I. (Coord.) (2021). Titulación y escritura académica en la universidad a distancia: aproximaciones teóricas y prácticas. *[en línea]*, UNAM/FFYL, Ciudad de México, Recuperado de http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/6382
- Herrera, A., Cervantes, F. y Pérez, M. (2018). El Programa de Apoyo al Ingreso, estrategia coadyuvante del éxito académico en la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 2-14. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a11>
- [INEE] Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2017). *Planea. Resultados Nacionales 2017. Educación media superior: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas* [recurso electrónico]. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/PLANEA_Resultados-EMS-2017.pdf
- [INEGI] Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2020. Datos correspondientes al mes de febrero* [recurso electrónico]. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb20.pdf
- [INEGI] Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática. (2017). *Módulo sobre Lectura (MOLEC). Principales resultados. Febrero 2017* [recurso electrónico]. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb17.pdf
- Jarvio, A. (2017). Experiencias de promoción de la lectura en México. Universidad Veracruzana. En P. Rosas (coord.), *Lectoescritura. Análisis y experiencias* (119-123). Jalisco: Editorial Universitaria.
- López, R. (2017). Experiencias de promoción de la lectura en México. Universidad de Guadalajara. En P. Rosas (coord.), *Lectoescritura. Análisis y experiencias* (130-133). Jalisco: Editorial Universitaria.
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, XXXIX(155), 3-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922001>

- Moreno, O. y Cárdenas, G. (2012). Educación a distancia: nueva modalidad, nuevos alumnos. Perfiles de alumnos de Psicología en México. *Perfiles educativos*, XXXIV(136), pp.118-136. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000200008
- Nuñez, J. y García M. (2018). Escribir en las universidades a distancia: formación y dificultades de los estudiantes. *Tecnología, Ciencia y Educación. Revista de Carácter Científico Multidisciplinar*, (11), 47-60. Recuperado de <https://tecnologia-ciencia-educacion.com/index.php/TCE/article/view/222>
- PAI (2020). *PAI: Programa de Apoyo al Ingreso*. Recuperado de <https://pai.cuaieed.unam.mx/desarrollo/index.html> [Fecha de consulta: 19/06/2021]
- Pérez, A. (2017). Experiencias de promoción de la lectura en México. Universidad Autónoma de México. En P. Rosas (coord.), *Lectoescritura. Análisis y experiencias* (123-130). Jalisco: Editorial Universitaria.
- Pérez, A., Ramírez, M., Cruz, E., Mejía, E., Deveaux, S., Álvarez, E., Cessa, R., Morales, M., Sanchez, M., Martorell, I. (2019). *Cuando leo... cuando escribo...: encuesta sobre prácticas de lectura y escritura de la comunidad estudiantil de la UNAM*. Ciudad de México, México: UNAM.
- Ramírez, E. e Ibáñez, M. (2017). Leer, escribir e informarse en la UNAM: una visión cartográfica. En Elsa M. Ramírez (Coord.). *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 59-84). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Recuperado de http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L145/2/ensenanza_lectura_universidad.pdf
- Roldán, E. (2017). *La tutoría: una experiencia de alfabetización académica*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0258.pdf>

- Salado, L., Ramírez-Martinell, A., y Ochoa, R. (2017) Hábitos de lectura y afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios: estudio comparativo de cinco universidades de habla hispana. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, (2), 1-24. Recuperado de https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2015/06/salado_ramirez_lambda-2017.pdf
- Sanz, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 95-120. recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68782/00820073007079.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SIASS (2014-2015). *Programa de tutoría entre pares en el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia. Sociología* Recuperado de <https://www.siass.unam.mx/consulta/836330> [Fecha de consulta 05/08/2021]
- SUAyED UNAM. (2017). *Tutoría de pares en el SUAyED*. Recuperado de <http://132.248.164.178/PIT/> [Fecha de consulta: 05/08/2021]
- UNGS, (s.f.). *Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica - PRODEAC*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de: <https://www.ungs.edu.ar/idh/programas-idh/programa-de-desarrollo-de-habilidades-de-lectura-y-escritura-academica> [Fecha de consulta: 08/08/2021]
- UPN (2021). *Convocatoria entre pares 2021-2021*. Recuperado de <https://www.upn.mx/index.php/comunidad-upn/2-uncategorised/696-convocatoria-entre-pares-2020-2021> [Fecha de consulta 01/08/2021]
- Zuaste, R. (2007). La reseña académica. En: *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. México. Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM. 55-86. Recuperado de: https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_quehacerescritura.pdf