

Alfabetización académica: estudio para reflexionar sobre la formación normalista

Academic literacy: a study to reflect on teacher education

Mirián Adriana Noriega Jacob ¹

Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo

Resumen

Las prácticas de lectura y escritura académica representan diversos retos para el estudiantado, sin embargo, en la formación académica suelen dejarse de lado procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. En este sentido, se asume que el alumna-do únicamente debería atender cuestiones de aprendizaje propias de los campos de especialización académico-profesional y se olvida que es necesario aprender los múltiples usos de la lengua como parte de su trayectoria académica. A partir de lo anterior, el presente escrito tiene el propósito principal de estudiar las dificultades y prácticas de lectura y escritura académica en la formación normalista. Los datos que se comparten en este texto provienen de la realización de tres grupos focales, en los cuales participaron 23 estudiantes inscritos en séptimo semestre de licenciatura de tres Escuelas Normales Superiores del noroeste de México. Los resultados obtenidos muestran las tipologías textuales recurrentes en la formación del futuro profesorado, las estrategias de lectura y escritura utilizadas por las y los estudiantes, así como las dificultades que experimentan en los procesos y prácticas de lectura y escritura. A modo de cierre, se comparten reflexiones sobre la formación profesional en tanto punto de encuentro entre los saberes y habilidades lingüísticas empleados dentro de las comunidades académicas.

Palabras clave

Comprensión, escritura, alfabetización académica, estudiantes.

Abstract

Academic reading and writing practices present students with diverse challenges. Language teaching and learning processes tend to be set aside during academic education. It is assumed that the student should focus on learning content typical of

¹ m.noriega@creson.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0002-2968-8422>

his or her own discipline, thus forgetting that it is necessary to learn the multiple uses of the language as part of learning. The data presented in this work come from three focus groups. The participants were 23 student teachers in their last year of an undergraduate program with English, Mathematics and Spanish specialties, from three Escuelas Normales Superiores in Northwest Mexico. The results show the recurring text types used in the student teachers' education, the reading and writing strategies used by the students, and the difficulties they face during the reading and writing processes and practices. In conclusion, reflections on the professional education as a link amongst knowledge and language skills used by the academic communities are shared.

Keywords

Comprehension, writing, literacy, students.

INTRODUCCIÓN

Las competencias lingüísticas, en cierto modo, se desarrollan al dar un sentido de uso de la lengua en espacios comunicativos sociales y particulares. A lo largo del currículo, la escuela acompaña a las y los estudiantes en procesos de reflexión sobre la lengua y sus múltiples usos, incorporándolos poco a poco a las culturas escritas a través de su alfabetización (Carlino, 2013). Las experiencias de alfabetización inicial son parte de las bases comunicativas con las que esos nuevos miembros de estas comunidades interactúan con los otros a través de las prácticas sociales del lenguaje (Cassany, 1998, 2006). No obstante, conforme el estudiantado crece y se incorpora a los siguientes niveles educativos, como media superior y superior, enfrenta distintos desafíos, de modo que con el paso del tiempo, son personas jóvenes adultas que solucionan esas dificultades de manera intuitiva, o bien, apoyándose en aquellas experiencias significativas de su alfabetización inicial. Tanto el profesorado como las y los estudiantes reconocen distintos obstáculos en las prácticas de lectura y escritura, así como su influencia en procesos de apropiación de información en las experiencias de aprendizaje promovidas en el aula (Estienne y Carlino, 2004).

En los procesos educativos existen maneras propias de comunicación, es decir, aprender a través del currículum conlleva hacerlo con y de otra persona, para ello es necesario hablar, leer, escribir y comprender desde la asignatura en cuestión. En este sentido, la práctica docente debería incluir acompañamiento no únicamente para el abordaje del contenido temático de determinada asignatura, sino también debiera enseñarse cómo hacerlo a través del lenguaje propio de la comunidad discursiva en la que se desarrolla tal práctica, puesto que el desarrollo lingüístico de las y los estudiantes está fuertemente vinculado con el rendimiento académico, las experiencias formativas y su misma actividad dentro de su comunidad de aprendizaje y su vida profesional (Areiza, 2022).

Esta investigación muestra un panorama de las dificultades y prácticas de lectura y escritura, particularmente en el contexto normalista. Los datos que se comparten en este escrito favorecen la reflexión en dos sentidos: en el uso de la lengua escrita como parte de las experiencias de aprendizaje de las y los futuros profesores; y la formación de normalistas que atenderán a distintos grupos de estudiantes como parte de su ejercicio profesional. Lo anterior permite establecer, en cierto modo, bases para lo que señala Cassany (2013) en relación con las prácticas de lectura y escritura en el aula, a saber, promover la conciencia de éstas con el desarrollo del pensamiento y saberes.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Alfabetización académica

El estudiantado transita por varios procesos formativos en el aula, desde la construcción de aprendizajes significativos hasta lograr comunicarse con las particularidades de cada asignatura que conforma el plan de estudios. Las y los alumnos van buscando atender los desafíos que enfrentan en cuestiones de lectura y escritura, aunque pareciera que estas habilidades se logran una vez concretada la alfabetización inicial, al tener conocimientos suficientes del sistema escrito con los cuales aprender a codificar y decodificar (Cassany, 2002). Sin embargo, conceptualizar de esta manera la lectura y la escritura es obsoleto, debido a que actualmente se reconoce que leer y escribir son actividades que inician con el reconocimiento del funcionamiento del sistema escrito, que tiene diversas ejecuciones, intencionalidades y situaciones particulares de uso.

A principios del siglo XXI, el estudio de la lectura y la escritura se abordó de manera distinta. Por un lado, se señala su importancia y lo que implican estas prácticas desde un enfoque procesual (Cassany, 1995) y, por otro lado, el uso de dichas prácticas para fines particulares en comunidades discursivas específicas (Carlino, 2005). De este modo, surge la conceptualización de alfabetización académica, referida al uso de las prácticas sociales del lenguaje en el contexto académico para analizar y producir textos con los que miembros de comunidades científicas y profesionales se comunican. Cuando se ingresa a un programa de educación superior, justo ahí, la o el estudiante empieza a aprender a leer y escribir de acuerdo con su comunidad discursiva. Poco a poco, el nuevo miembro de esta comunidad discursiva es consciente de la diversidad de nociones y estrategias comunicativas que son necesarias para participar en ella, así como de las características de los textos con los que aprende. De acuerdo con Carlino (2005), la alfabetización académica apunta a los distintos modos de leer y escribir en las diferentes etapas a través del currículo; resultan procesos complejos, al involucrar culturas propias de búsquedas de información, construcción de conocimiento propio y su comunicación con otros actores de estas comunidades discursivas.

La formación de profesionistas implica, además de saberes y habilidades específicas, acompañar en el proceso de alfabetización académica (Saneleuterio, 2017; Vásquez, 2015). Al colocar esto como parte de dicho proceso es necesario reconceptualizar las prácticas docentes, pues requiere que el profesorado sea sensible al tema y tenga apertura a la inmersión cultural relacionada con las prácticas de lectura y escritura del estudiantado para comunicarse dentro de la comunidad discursiva científica y profesional.

Leer y sus implicaciones en la formación académico-profesional

En el ámbito escolar es común la práctica de relecturas de textos por parte de estudiantes, lo que principalmente se presenta cuando inician la exploración de tipologías textuales nuevas para ellos, y de temas que hasta ese momento desconocían. En este ejercicio de relectura se visibilizan algunas cuestiones: por un lado, que el proceso de lectura es más que decodificar, puesto que aunque esos materiales bibliográficos suelen emplear la lengua predominante de las y los lectores, como es el español en el contexto mexicano, resulta insuficiente para comprender en una primera lectura estos textos; por otro lado, evidencia que en ocasiones aquellas estrategias de lectura que habitualmente utilizan los jóvenes lectores no necesariamente facilitan la comprensión de texto y, en consecuencia, requieren de algún tipo de apoyo adicional para leer de manera óptima, según las necesidades y propósitos de lectura de determinado momento (Cairney, 2002; Cassany et al., 2000).

De acuerdo con Cassany (2013, p. 21), leer es comprender. El proceso de comprensión involucra habilidades cognitivas propias de las y los lectores, tales como el uso de conocimiento previo, formulación de hipótesis sobre la información que se presenta en los textos, ejercicios de inferencias, vinculación del texto con otras situaciones, entre otras. Cuando se presentan las prácticas de relectura, se evidencia la necesidad de fortalecer el desarrollo de dichas habilidades, pues justamente con ellas las personas lectoras logran la comprensión de los textos que leen. La o el lector puede identificar, discriminar y oralizar el sistema escrito, pero leer textos implica dar sentido a las ideas que se plasman a través de la escritura, así como aprender y utilizar conocimientos socioculturales específicos en distintas prácticas sociales del lenguaje por medio del discurso (Cassany, 2013). De este modo, leer se sitúa en contextos, situaciones y tiempos particulares.

La lectura de textos académicos es una práctica con la que se construyen significados de situaciones o temas específicos. Leer en procesos formativos implica que la persona lectora sea capaz de conocer los géneros textuales, sepa interactuar con la diversidad de personas lectoras, identificar y usar las referencias bibliográficas empleadas en los textos académicos, entre otros requerimientos (Cassany, 2013). Con esto, conforme genera sus propias experiencias de lectura y amplía sus conocimientos, la o el lector construye esquemas mentales con los que se apoya para leer nuevos textos (Hernández y Hernández, 2022).

El proceso de lectura se conforma por tres etapas, y en ellas quien lee suele trabajar estratégicamente en la búsqueda de la comprensión de textos (Solé, 2004). La primera corresponde a la prelectura, en la cual el sujeto se prepara previendo y estableciendo su propio ejercicio de lectura, según sus necesidades —propósito de lectura, formulación de preguntas e hipótesis, etcétera—. La segunda es la lectura misma, donde se identifica e integra información expuesta en los textos con los conocimientos previos —en este momento la persona lectora suele hacer notas de lectura, subrayar ideas que considera importantes, enumerar información, etcétera—. La tercera es la poslectura, etapa en la que el lector recupera la información y realiza ejercicios de apropiación para generar su propio conocimiento, apoyándose en el intercambio de opinión y discusión con otras personas, así como en la elaboración de organizadores gráficos (Noriega, 2019; Peña, 2000; Ríos et al., 2019).

Escribir y sus implicaciones en la formación académico-profesional

La escuela es un espacio social que simboliza el punto de encuentro de saberes, culturas e interacciones con las otras personas. Al reconocer a la escuela como tal, es importante también hacerlo con el aprendizaje de la escritura. Aprender a escribir en la escuela es lograr desarrollar habilidades con las que el estudiantado se relaciona con otros miembros de la comunidad a través del lenguaje y con prácticas particulares empleadas para el desarrollo del conocimiento propio y colectivo. No obstante, usualmente las prácticas de enseñanza de la escritura han dejado de lado situar el aprendizaje de la escritura como medio de acción social y construcción identitaria dentro de las comunidades académicas. En este sentido, aprender a escribir en el contexto disciplinar es un ejercicio intelectual, con el que se logran conocimientos abstractos y se comunican a través de la escritura, pero éstos son individuales y propios de la comunidad disciplinar. Enseñar a escribir en el contexto académico, como en educación superior, requiere de promover en el alumnado el desarrollo lingüístico propio de su comunidad, a fin de que se apoye para permanencia de manera efectiva en ella (Hernández, 2019).

De acuerdo a Finocchio (2009), escribir promueve un cambio en la persona, consistente en la construcción de saberes; justo por medio de esa producción escrita, se comprueba ese conocimiento. Quizá de ahí viene la tradición de utilizar la escritura como herramienta de evaluación de aprendizajes dentro de las distintas asignaturas de un programa formativo. Antes de recurrir a la escritura para estos fines, es necesario lograr que la o el estudiante emplee las prácticas sociales del lenguaje de su comunidad académica. Sin embargo, escribir textos académicos y aprender a través del currículum son procesos que difícilmente se pueden separar, pues la lengua escrita permite la organización y la comunicación de conocimientos. La impartición de contenido disciplinar requiere de enseñar a participar dentro de la comunidad académica.

La escritura, así como la lectura, se caracteriza por ser procesual (Cassany, 2002). Esto significa que el estudiantado transita, o al menos debería hacerlo, por al menos tres etapas. La primera es la planificación de los escritos —en ella se busca la claridad del propósito comunicativo y la organización de ideas centrales, así como el conocimiento de las características del texto que pretende escribir—. La segunda es la escritura del texto, que en el ámbito académico suele recuperar las aportaciones de otras y otros autores/as y la comunicación del conocimiento del propio/a estudiante. Esta etapa resulta complicada para las y los autores novatos/os, pues de alguna manera hay un reconocimiento ante las personas expertas en el tema y demora en reconocerse como un agente activo en la generación de conocimiento individual y colectivo. La tercera etapa es la corrección del texto. En ella puede recurrirse a la lectura del texto por otro miembro de la comunidad discursiva que identifique posibles huecos de información y/o aspectos propios de la escritura académica; otra manera de trabajar esta etapa es mediante la autocorrección del texto, pero esto suele ser más efectivo conforme quien tiene la autoría domina las prácticas comunicativas y discursivas de la disciplina. Se advierte, pues, que el proceso de escritura es cíclico o de manera espiral, pero nunca lineal. Escribir, además de ser complejo, requiere de tiempo para organizar ideas y revisar que sean comunicadas de acuerdo con el propósito de escritura y según el tipo de texto que se elabora.

Quien lee y quien escribe con expertise en textos académicos reconoce, en algunos casos de forma intuitiva, que leer y escribir son procesos con los que utiliza distintas alternativas en la búsqueda de comprender textos y producir los propios. Según las experiencias y la frecuencia de estas prácticas, el estudiantado fortalece sus habilidades lingüísticas para comunicarse dentro de su comunidad académica.

METODOLOGÍA

La presente investigación se caracteriza por ser cualitativa. En este sentido, los datos que se muestran en este texto se obtuvieron a partir de la conformación de tres grupos focales en los que participaron un total de 23 estudiantes, inscritos en séptimo semestre de licenciatura de tres Escuelas Normales Superiores de la región noroeste de México: ocho normalistas de la Escuela 1, ocho de la Escuela 2 y siete de la Escuela 3. Aunque para esta investigación no es una variable a considerar el programa de licenciatura, es importante indicar que las y los participantes de este estudio son de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, de Inglés y Español del programa 2018. También es necesario precisar que las y los participantes forman parte de la última generación del plan de estudios 2018. En los grupos focales se exploró la tipología de textos, las estrategias que utilizan al leer y escribir, las dificultades en estos procesos y sus prácticas, así como las alternativas de posibles acompañamientos que se pudieran ofrecer para estudiantes de nuevo ingreso, esto último recuperando las experiencias durante los siete semestres de formación normalista. El tratamiento de la información emana del paradigma interpretativo, para

conocer experiencias en el proceso de alfabetización académica que viven las y los normalistas de estas tres instituciones de educación superior.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Leer en la formación normalista

Los datos de esta investigación muestran que la formación normalista actual tiene referentes bibliográficos comunes. Estos se conforman por la siguiente tipología textual: artículos de investigación, que auxilian en el análisis de distintas problemáticas y se utilizan principalmente como antecedentes en procesos de aprendizaje y diseño de proyectos de intervención; capítulos de libros disciplinares, con los que se abordan teorías y recursos que promuevan el acercamiento al ejercicio de la práctica docente y factores que pueden presentarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje; libros de texto gratuito, que se utilizan para la práctica docente en el contexto mexicano como punto de partida en el acompañamiento de experiencias de aprendizajes de las y los estudiantes de educación básica; trabajos de titulación (por ejemplo, tesis, documentos recepcionales, informe de prácticas), los cuales son referentes y modelos de escritura para la construcción del propio texto con el que se defiende el grado de licenciatura, o bien, como bibliografía en escritos solicitados por parte de docentes para atender alguna experiencia de aprendizaje particular.

Finalmente, jóvenes normalistas señalan que como parte del material de consulta y de referencias suelen leer publicaciones de distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para sustentar algún proyecto académico, por ejemplo, material estadístico del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México (INEE), decretos, leyes relacionadas con el ejercicio educativo, información de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), entre otros. El alumnado de la Escuela 3, a diferencia de las otras dos escuelas, indica que además de estos textos suele leer material escrito por profesores/as, con ello, las y los jóvenes reconocen que dentro de su comunidad tienen docentes con prácticas de escritura académica.

En la exploración de los principales problemas en el proceso de comprensión de textos académicos, el estudiantado de las tres Escuelas Normales señala cinco cuestiones principales. La primera es referente a la extensión de los textos: las y los jóvenes indican que en las distintas asignaturas leen textos con una extensión promedio de diez páginas, siendo para ellas y ellos algo complicado procesar la información de cada texto, lo que se dificulta al sumar material de texto de otras asignaturas que deben atender en un corto período de clases. La segunda dificultad es el conocimiento, uso y comprensión del lenguaje académico, ya que las y los participantes del estudio mencionan que autores/as de estos materiales bibliográficos se comunican de manera distinta de otras situaciones comunicativas que les son más familiares, es

así como reconocen vocabulario especializado y posibles construcciones sintácticas propias de su formación académica. La tercera se relaciona con la anterior, puesto que corresponde al ejercicio de lecturas críticas que les permitan identificar posturas y aportaciones. Las y los jóvenes saben que los textos tienen ideas principales y secundarias, pero para ellas y ellos es complicado leer entre líneas y hacer transferencia de información de propuesta de autoría con situaciones concretas en el ámbito educativo y social. La cuarta dificultad que enfrentan las y los futuros profesores/as es la lectura, comprensión y uso de información estadística a través de tablas y gráficos. Señalan que algunos de los textos académicos recuperan datos cuantitativos, pero para trabajar con esta información es necesario un abordaje particular. Finalmente, la quinta dificultad recurrente en el grupo de estudiantes es el manejo de formato digital, aunque son parte una generación que tiene familiaridad con las herramientas informáticas, llevar a cabo lecturas con características como las señaladas anteriormente (extensión, uso de información estadística, lenguaje académico, etcétera) es cansado visualmente para ellas y ellos.

En relación con lo anterior, particularmente las y los normalistas de la Escuela 1 indican tener una predisposición hacia aquellos textos con extensión mayor a diez páginas, y consideran que ésta dificulta su proceso de comprensión de lectura. Además, para este grupo de estudiantes, el uso del lenguaje académico también influye en sus procesos de comprensión, puesto que al tratarse de vocabulario desconocido implica invertir mayor tiempo y esfuerzo para atender la actividad. Esto muestra de alguna manera la capacidad de atención necesaria para tareas que requieren mayor tiempo y, en consecuencia, la necesidad de abordar estratégicamente y de manera paulatina los textos académicos, hasta lograr la autonomía y eliminar la predisposición hacia los textos largos por parte del o la estudiante. Por otro lado, estudiantes de la Escuela 2 experimentan el desafío específico de la saturación de lecturas extensas para atender las distintas asignaturas en un tiempo corto y de manera simultánea. Mencionan que esto repercute en el poco tiempo para poder profundizar en la reflexión y el análisis de lo que pudieran contribuir las lecturas en los procesos formativos de normalistas. Finalmente, el alumnado de la Escuela 3 indica que su principal dificultad de comprensión de textos académicos radica en los saberes que requieren para usar la información cuantitativa, conocer y dominar el lenguaje disciplinar, identificar las aportaciones de autores/as, y establecer vinculaciones de esto con situaciones dentro de su comunidad.

El proceso de lectura se conforma por tres momentos: prelectura, lectura y poslectura (Solé, 2004); el desarrollo de estos momentos permite a quien lee tener mayores experiencias sobre el texto. Al indagar sobre el proceso y las estrategias de lectura que implementan estudiantes, se identificó que se focalizan principalmente en el segundo momento de lectura, pues en este ejecutan una mayor variedad de estrategias, por ejemplo, la búsqueda de palabras desconocidas, toma de notas, subrayado de ideas según los propósitos de lectura, y el uso de distintos colores para indicar y/o clasificar la información del texto. En la poslectura, las y los jóvenes suelen emplear

dos principales estrategias, entre ellas, la discusión entre pares y la elaboración de organizadores gráficos, particularmente mapas conceptuales. Los datos muestran que ninguno de los grupos de participantes de este estudio realiza alguna estrategia en la prelectura. En este sentido, normalistas se interesan y trabajan con mayor atención el segundo y tercer momento de lectura.

Finalmente, en relación con las prácticas de lectura académica de normalistas de la Escuela 1 y 2, se indica que suelen leer en voz alta. A partir de lo expresado durante los grupos focales, ellas y ellos, en cierto modo, buscan concentrarse al escuchar su voz. El estudiantado de la Escuela 3 señala que las condiciones óptimas de espacio para lograr concentrarse durante su proceso de lectura son fundamentales, por consiguiente, suelen leer en espacios tranquilos y con poco flujo de personas. Por último, alumnado de la Escuela 2 implementa ejercicios de relectura, esto con la finalidad de lograr mayor confianza en sí mismo y asegurarse que ha comprendido el texto.

Escribir en la formación normalista

La escritura en la formación profesional es una herramienta comunicativa con la que el estudiantado interactúa con los distintos miembros de su comunidad académica. Considerando lo anterior, se exploraron las prácticas de escritura de futuros docentes, de ahí se desprende que los participantes del estudio de las tres Escuelas Normales coinciden principalmente en cuatro. La primera corresponde al ensayo, no obstante, al profundizar sobre las características de los textos que producen, indican que para la escritura de estos textos pocas veces reciben indicaciones respecto a la precisión y comprensión de la función del texto que habrán de redactar, así como la diversidad de conceptualizaciones existentes entre docentes que solicitan la escritura del ensayo. En consecuencia, a esta escasa claridad sobre la función y características de este ensayo, se promueve el ejercicio de la redacción sin sentido o sin propósito sustancial epistemológico como parte de la formación académica. De este modo, afirman que sus prácticas de escritura se focalizan en escribir en el llenado de posibles apartados, escasamente delimitados, como introducción, desarrollo y conclusión. Sin embargo, al realizar la exploración sobre la escritura del ensayo, normalistas reconocen que escriben para alguien y que esa otra persona tiene ciertas expectativas y experiencias académicas particulares que habrán de considerar para aquello que buscan comunicar a través del escrito.

La formación inicial del profesorado mexicano actual está estrechamente influenciada por el ejercicio científico, desde el uso de textos de divulgación investigativa como parte de las referencias bibliográficas hasta la aproximación de la práctica investigativa en el contexto escolar. Asimismo, los programas normalistas recientes sugieren la formación de futuras y futuros docentes con bases de metodología de la investigación enfocadas a la acción en el aula, de tal manera que se promueve la reflexión docente sistematizada y saberes para llevar a cabo intervención educativa a partir del enfoque metodológico de investigación acción/participativa con

fin de aportar soluciones a problemáticas en las comunidades escolares. Ante esto, la segunda práctica de escritura más recurrente en los tres grupos de enfoque corresponde a informes de proyectos de investigación. No obstante, al igual que en la redacción de ensayos, en la escritura de esta segunda práctica las y los participantes del estudio muestran poca precisión sobre lo que se espera en los textos, y diferencias significativas en la conceptualización de los apartados propuestos por las mismas personas formadoras de docentes. La tercera práctica de escritura es la recuperación de experiencias obtenidas en jornadas de observación y práctica docente, lo que incluye diferentes tipos de textos, aunque predominan los informes y/o reportes y los diarios de campo. Según estudiantes, fue complicado comprender qué escribir en el diario de campo, pues, aunque pareciera que es un recurso sencillo, pocos reconocen hacerlo de manera adecuada, según el sentido de aprendizaje en la formación normalista; esta actividad la señalan a partir de las experiencias de retroalimentación y/o evaluación de sus escritos. Finalmente, la cuarta práctica de escritura se relaciona con la recuperación de lecturas en las diferentes asignaturas, práctica que, a su vez, es estrategia de lectura. Aunque al conceptualizar la escritura académica suelen referirse otros tipos de textos, como la reseña, el comentario o texto de opinión, el microensayo, el ensayo, el protocolo de investigación y el artículo de investigación, las y los futuros profesores reconocen como textos académicos los organizadores gráficos, resúmenes y síntesis, pues a través de ellos cumplen una función de aprendizaje que tiene incidencia en el proceso de evaluación de las asignaturas. A partir de esto, la conceptualización de textos académicos puede ser más amplia que la considerada hasta el momento.

Respecto a los desafíos en el proceso de escritura académica, normalistas enfrentan varios, por ejemplo: 1) la organización, planteamiento, sustento y desarrollo de ideas en la construcción y unión de párrafos; 2) el uso de lenguaje académico, reconocen tener escaso vocabulario con el que pueden formular ideas propias en sus redacciones; 3) la diversidad de conceptualizaciones relacionadas con las estructuras de textos y el uso de formatos de citación como el APA por parte del profesorado, lo cual impacta en sus procesos de adaptación de escritura para atender las especificaciones de cada uno de las y los docentes sin tener claridad en la estructuras de los distintos tipos de textos académicos; 4) la escritura de textos con extensión mayor a cinco páginas, se advierte que esta extensión es percibida por las y los jóvenes como de larga extensión, puesto que deben realizar la lectura en un periodo corto de tiempo. Los grupos de estudiantes manifiestan problemáticas específicas en el proceso de escritura. Por ejemplo, participantes de la Escuela 1 indican que en la etapa de revisión de sus redacciones, observan el uso repetitivo de conectores textuales y, con ello, una afectación en la unión de ideas; normalistas de la Escuela 2 enfrentan complicaciones en la construcción de ideas propias, reconocen que ante esto recurren a prácticas de plagio para poder lograr entregar un escrito en el tiempo solicitado; alumnado de la Escuela 3, al igual que el grupo de la Escuela 2, enfrenta dificultades con la apropiación y claridad de ideas a desarrollar en sus escritos, pero en él tiene repercusiones emocionales, provocando frustración en el proceso de escritura.

El proceso de escritura se conforma por etapas que no son necesariamente lineales. En ellas, quien tiene la autoría va desde la planeación del texto hasta la reescritura del mismo, a fin de precisar las ideas que busca comunicar a sus posibles lectores. Al explorar cómo es el proceso de escritura de normalistas, se observa la ausencia de tal proceso, es decir, en los tres grupos focales se señala que escriben sus textos académicos sin una planeación del mismo ni una revisión que permita la búsqueda de claridad de información. Sin embargo, las y los estudiantes se apoyan de las estrategias de lectura empleadas por ellas y ellos mismos durante la revisión bibliográfica, ya sea para discutir las o trabajarlas en clase, o bien, como parte de la búsqueda de información para atender la consigna de la escritura de textos. Las estrategias de lectura que se emplean para la redacción son aquellas que involucran la recuperación de información, por ejemplo, organizadores gráficos y notas de lectura de las referencias bibliográficas base. Señalan que estas estrategias les permiten llevar a cabo ejercicios de apropiación de ideas para la escritura de textos. Así, las y los jóvenes leen diversos referentes, y recuperan datos de esas lecturas para después escribir y entregar ese texto sin reflexiones en la búsqueda de un escrito claro. Esto último resulta interesante, puesto que, al indagar sobre las actitudes hacia la escritura de textos académicos, las y los futuros docentes reconocen que su redacción es un ejercicio para organizar el pensamiento y formular ideas propias. No obstante, al llevar a cabo esta práctica suelen escribir textos iniciales, que son entregados como finales para su lectura-revisión-evaluación.

Por último, las actitudes de los normalistas ante las prácticas de lectura y escritura en su formación académica muestran el reconocimiento del uso de los textos como medio de aprendizaje. Al explorar sobre la percepción de las prácticas de escritura académica, indican que requieren la habilidad de organización del pensamiento propio e ideas con fines concretos de las distintas asignaturas para producir textos originales. En relación con las prácticas de lectura en el aula, mencionan que, además de ser un medio de aprendizaje directo con especialistas para conocer teorías y otras cuestiones relacionadas con su formación inicial docente, es una herramienta para incrementar su vocabulario académico. Los tres grupos de normalistas sitúan como principal motivación el logro de aprendizajes, sin embargo, las y los participantes de la Escuela 1 otorgan mayor importancia a leer y escribir cuando encuentran utilidad en ello.

Alternativas para el acompañamiento en la alfabetización académica

Las intervenciones de normalistas en los tres grupos focales muestran el trayecto que recorren para leer y escribir en los cursos, lo que permite observar un proceso complejo que requiere de apoyo para el desarrollo de la alfabetización académica. El último aspecto abordado en los grupos focales fue la exploración de alternativas que pudieran mejorar la alfabetización en el contexto normalista, ante lo que las y los jóvenes indicaron dos principales vías de acción. La primera es de índole institucional, pues sugieren el diseño e implementación de algún programa o taller para fortalecer

el desarrollo de las competencias lectoras y la escritura de textos académicos. Esto es un posible ejercicio viable en la apertura de cursos extraacadémicos que podrían ofrecer las Escuelas Normales, para ello, es ideal que en estos espacios el profesorado responsable tenga diversas experiencias de lectura y escritura académica (desde su formación y práctica académico-profesional), sensibilidad al proceso de alfabetización académica —puesto que en el transcurso también se involucran emociones de parte del estudiantado que pueden favorecer u obstaculizar—, y didáctica para generar experiencias para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del estudiantado.

La segunda vía de acción que, según las y los participantes del estudio pudiera favorecer el desarrollo de la alfabetización académica, sitúa a la persona formadora como principal actor que guía al estudiantado. Esto mediante tres tipos de intervenciones por parte de la o el docente hacía el estudiantado. En relación con la comprensión de textos académicos, normalistas enunciaron tres alternativas: 1) la facilitación de guías de lectura para optimizar la experiencia de lectura y atender aquello que el profesorado considera relevante para la formación académica que se espera en determinado momento del curso; 2) el acompañamiento durante la lectura para atender posibles vacíos de información que pudieran ser relevantes y que aún son desconocidos por el alumnado; y 3) la apertura del diálogo grupal en el aula, donde estudiantes comparten experiencias, perspectivas y anotaciones relevantes en un ambiente de discusión académica.

Respecto a las prácticas de escritura académica, normalistas ahondaron en un mayor número de posibles alternativas de acompañamiento que pudieran mejorar las experiencias de alfabetización académica, probable indicador de su complejidad en comparación con la comprensión de textos. Para el estudiantado, es importante partir de la identificación de sus intereses para abordar las prácticas y procesos de lectura y escritura académica. Otra cuestión que es necesario atender es la recuperación de la experiencia del profesorado como miembro de una comunidad discursiva en la que interactúa con y a través del texto. De esta manera, es deseable fusionar los intereses de normalistas con la experiencia comunicativa de las personas formadoras y el contenido curricular. El modelaje que puede ofrecer la y el docente como escritor/a de textos académicos es una oportunidad para el ejercicio de acompañamiento en la alfabetización académica, pues justo con esto se comparten estrategias para el proceso de escritura, socialización de textos de la autoría del mismo profesorado y reconocerse como autores/as. Finalmente, la intervención didáctica de la persona formadora es un elemento que impacta significativamente en el proceso de la alfabetización, esto a partir del establecimiento de indicaciones precisas sobre lo que se espera de la escritura de normalistas, y con ello facilitar rúbricas que permitan a tener mayor claridad sobre qué y cómo escribir.

CONCLUSIONES

La alfabetización académica es un proceso que desafía a los nuevos miembros de las comunidades discursivas, y de no ser atendida existe la posibilidad de que se convierta en una barrera de aprendizaje en la formación profesional. Los datos de esta investigación muestran la necesidad de diseñar e implementar estrategias de acompañamiento dirigidas a los miembros de la comunidad discursiva, esto en tres momentos. El primero, en la etapa inicial de formación, en la cual se explora y comienza a interactuar con el discurso académico a través de la diversidad tipológica propia de su comunidad. La segunda, durante el proceso mismo de formación académica, que implicaría acompañamiento para leer y escribir con mayor complejidad que en la primera etapa, esto a partir del consumo y producción de textos con mayor abstracción de ideas en comparación con la primera parte del proceso de alfabetización. La tercera etapa podría ubicarse en la elaboración de trabajos de titulación, con los cuales la o el estudiante muestra aprendizajes concretados en su formación, logro de saberes de acuerdo al perfil de egreso, generación de conocimiento a partir de integración de saberes previos y experiencias obtenidas durante el ejercicio del proyecto de titulación en cuestión (tesis, informe de prácticas, portafolio). De esta manera, se reitera que la alfabetización académica es un trayecto que comprende varias fases o etapas por las que transita el estudiantado dentro de su comunidad. Puede ser claro identificar cuándo inicia, pero no cuándo culmina (si es que sucede), pues esto último depende de las necesidades comunicativas que experimenta el individuo en sus facetas de estudiante y de profesionista. Lo importante es, pues, promover múltiples experiencias con las prácticas de lectura y escritura, a fin de que paulatinamente exista mayor autonomía en su uso.

Asimismo, este estudio permite cuestionar sobre cómo las y los futuros profesores del sistema educativo mexicano son formados/as desde el uso de la lengua escrita, cómo leen y escriben en el contexto académico y cómo es, hasta cierto punto, el desarrollo lingüístico que requieren para su ejercicio académico. Aunque en primera instancia es un asunto formativo, ellas y ellos, eventualmente, emplearán su experiencia dentro de su práctica profesional, sin importar que logren ser docentes de Matemáticas, Inglés o Español, pues enseñar lengua y sus usos es una tarea de todo profesionista de la educación. En este sentido, es necesario promover experiencias de lectura y escritura de varios tipos de textos, evitando así la ritualización del uso del sistema escrito dentro de la formación académica, de modo tal que a través de estas prácticas se promueva la ejecución crítica de la lectura y el autorreconocimiento como autores/as de textos que socializan la generación de conocimiento.

El proceso de formación profesional, entendido como un espacio que converge con el proceso de alfabetización académica de manera simultánea, precisa del reconocimiento y del trabajo de manera sistemática en los distintos cursos del programa de estudios, a la par del desarrollo lingüístico de estudiantes, identificándose como miembros activos de su comunidad discursiva, con normas establecidas como parte

propia de su cultura. Para ello, es necesario, además de comprender textos académicos, usar la bibliografía de los cursos, ya que los nuevos miembros de la comunidad discursiva suelen desconocer cómo hacerlo. Finalmente, el proceso de alfabetización académica requiere ser abordado como tal, lo que implica mostrar y ejercitar cada etapa de los procesos de lectura y escritura, reconocer la diversidad de autorías y lectores/as de los textos, promover el logro paulatino y estratégico de la autonomía en estudiantes para comprender y producir textos, así como favorecer experiencias de alfabetización académica con variedad de documentos. Es decir, la atención en la formación académica debe incluir cómo nos comunicamos dentro de la comunidad discursiva, lo cual resulta un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Areiza Pérez, A. P. (2022). Esfuerzos de intervención disciplinar de los estudiantes universitarios. En A. Hernández Sandoval, y G. Hernández Soto (Coord.), *Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas* (pp. 67-92). Biblioteca de Signos.
- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de comprensión lectora*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ediciones Morata.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355- 381.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D., M. Luna & G. Sanz. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D. (2002). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Estienne, V., & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), 9-17.

- Hernández Ramírez, L. A. (2019). La definición en el registro académico. Pautas para su intervención en el aula. En Castro Azuara, M. C. (Coord.). *Literacidad académica y disciplinar. Retos y propuestas de intervención en el nivel superior*. Clave Editorial.
- Hernández Sandoval, A. M., & Hernández Soto, G. (Coord.). (2022). *Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas*. Biblioteca de Signos.
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós.
- Noriega Jacob, M. A. (2019). Estudio comparativo sobre la comprensión de textos de futuros docentes. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica de la lengua y la literatura*. 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.36799/el.v4i1.78>
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educare*, 4(11), 159-163.
- Ríos Higuera, S., Noriega Jacob, M. A., & Espinoza Cid, R. A. (2019). Evaluación de dos experiencias de enseñanza con el uso de infográficos como estrategia de aprendizaje. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura*. 4(2), 25-47. <https://doi.org/10.36799/el.v4i2.93>
- Saneleuterio Temporal, E. (2017). A citar se aprende citando: experiencia didáctica en alfabetización académica. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica de la lengua y la literatura*, 2, 143-159. <https://doi.org/10.36799/el.v2i1.44>
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura (15.va Ed.)*. Graó.
- Vásquez García, J.A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*. 33(1), pp. 13-26. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>

