

Lectura y escritura: habilidades claves del discente en el contexto universitario

Reading and writing: key skills of the learner in the university context

MOHAMED-AMAR, Rachida¹

MUÑOZ-VIQUILLÓN, Pablo²

MOHAMED-AMAR, Horía³

Resumen

El objetivo del estudio es caracterizar el perfil del estudiante en cuanto a la lectura y escritura de géneros discursivos en la enseñanza superior. Se llevó a cabo bajo una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, y enfoque descriptivo de corte transversal, aplicándose un muestreo no probabilístico por conveniencia a estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos evidencian que es imperativo la impartición de asignaturas específicas dedicadas a la formación en lectura y escritura de géneros discursivos en los planes de estudio de los grados universitarios, debiéndose concienciar a los docentes universitarios acerca de la vital atención que debe recibir la lectoescritura en su planificación de contenidos.

Palabras clave: comunicación, escritura académica, géneros discursivos, lectura

Abstract

In the field of higher education, reading and writing are key communication skills for the construction of knowledge by the university student. The objective of the study is to characterize the student's profile in terms of reading and writing of discursive genres in higher education. The study was carried out under a quantitative methodology, with a non-experimental design, and a cross-sectional descriptive approach, applying a non-probabilistic sampling for convenience to university students. The results obtained show that it is imperative to teach specific subjects dedicated to training in reading and writing of discursive genres in all curricula of university degrees, and university teachers should be made aware of the vital attention that reading and writing should receive. in your content planning. Reading and writing are interactive and constructive processes, but at the same time interdependent.

Keywords: communication, academic writing, discourse genres, reading

¹Dra. Profesora Departamento de Marketing y Comunicación, F.CC. Sociales y Comunicación Universidad de Cádiz. Contacto: rachida.mohamed@uca.es <https://orcid.org/0000-0002-3827-5742>

²Dr. Profesor Departamento de Marketing y Comunicación, F.CC. Sociales y Comunicación Universidad de Cádiz. Contacto: pablo.munoz@uca.es <https://orcid.org/0000-0003-1183-2876>

³Dra. Profesora Departamento de Marketing y Comunicación, F.CC. Sociales y Comunicación Universidad de Cádiz. Contacto: horia.mohamed@uca.es <https://orcid.org/0000-0001-7895-5817>

1. Introducción

El lenguaje está presente en todas las dimensiones del ser humano. Constituye un instrumento necesario para participar en las actividades académicas, negociar acuerdos y trabajar en colaboración con otros. Mediante el lenguaje reflexionamos sobre nuestro proceder y emociones; a través del lenguaje comprendemos e interpretamos la naturaleza; heredamos conocimientos de las generaciones anteriores y transmitimos a las venideras.

Tanto la lectura, como la escritura y la oralidad, son manifestaciones concretas del lenguaje que atraviesan las prácticas discursivas de la cultura académica en la universidad; son fundamentales en la investigación, tesis de grado, artículos científicos. Necesariamente hay que leer para producir textos y en algunos casos exponer lo que se aprende. Se trata de leer, escribir y hablar.

Informar de forma escrita es diferente a comunicarse oralmente. De una parte, implica el uso de signos de puntuación y normas gramaticales que se obtienen en el contexto de la enseñanza de la lengua a lo largo de los estudios realizados anteriormente. De otra parte, el estudiante reconstruye el sistema en que se apoya su producción lingüística, pasando desde la interacción con otras personas a un sistema autorregulado (Bereiter y Scardamalia, 1987). Esta reconstrucción presupone las siguientes adquisiciones: aprender a mantener la producción activa, es decir, continuar diciendo cosas, generar texto, sin la presencia de un interlocutor; saber cómo realizar búsquedas de información en la memoria, en ausencia de los indicios procedentes de la conversación; desarrollar esquemas que sirvan de guía para evaluar lo que se escribe; actuar como lector crítico de su propio texto; no dejarse dominar por el influjo de lo ya escrito, para poder mejorarlo, de ser necesario, en función del objetivo propuesto y las normas de adecuación establecidas para ello.

La universidad se define como una comunidad heterogénea, compuesta por grupos de personas con intereses profesionales muy diferentes y que conforman un complejo tejido de programas de estudio, carreras, una comunidad que se constituye en la práctica misma de sus propios dialectos y discursos altamente diferenciados.

El ingreso del estudiante de nivel secundario a la universidad supone una transformación a nuevas formas de estudio, de análisis para comprender, interpretar, organizar la información y el conocimiento. Necesita adentrarse en los lenguajes propios de la carrera elegida, lo que conlleva un repertorio de contenidos y prácticas discursivas construidas, que se traducen en diferentes modos de hablar, leer y escribir, y sin las cuales no podría lograr sus metas.

En la enseñanza superior, la didáctica de la lengua debe centrarse en el desarrollo de la lectura y escritura en los estudiantes que le permitan el acceso al discurso académico, y por consiguiente una eficiente competencia comunicativa para insertarse en la sociedad.

El objetivo de esta investigación es caracterizar el perfil del discente universitario en cuanto a la lectura y escritura de géneros discursivos, en el contexto de los grados universitarios que cursan los estudiantes que conforman la muestra estudiada.

1.1. Lectura y escritura: interdisciplinariedad

Solé (1998) considera que, leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto; en el que el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura a través de la información que recibe. Ser un buen lector significa comprender los mensajes, decodificarlos. Por ello, es considerada la lectura como una capacidad importante para poder desarrollarse ante las demandas de la sociedad cada vez más exigente. Leer te acerca a lo más lejano

que exista; pues tienes la posibilidad de viajar y conocer el mundo que te rodea sin comprar un boleto de viaje. En palabras de Arnedo (2014, p.9), “la lectura supera el tiempo y el espacio”.

Leer y escribir guardan una estrecha relación. Se considera la lectura como el paso previo a la escritura. Leer significa abrir las puertas de la expresión tanto oral como escrita; significa compartir criterios, emociones y experiencias.

Carlino (2005, p. 25) reflexiona acerca de que es necesario considerar la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo de la formación superior por varias razones; en primer lugar, es imprescindible aprender los contenidos de cada materia en una tarea doble, es decir, apropiarse de su sistema conceptual –metodológico y también de sus prácticas discursivas, ya que una “disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”. Bogel y Hjortshoj (1984, p.12)

Como describe Solé (1992, p. 21), leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto mediante el que el lector trata de satisfacer de una forma activa, procesando y examinando el texto, los diversos objetivos que motivan su lectura, siendo estos imprescindibles para que tenga lugar dicho proceso. El lector construye el significado del texto según sus experiencias y conocimientos previos y guiado por sus objetivos. Los objetivos del lector condicionan, portanto, su lectura, a pesar de que el texto sea invariable, y son esenciales porque no solo determinan las estrategias de lectura de las que depende la comprensión, sino que influyen en el control inconsciente que tenemos sobre este proceso (Solé, 1992, pp. 21–22).

Sánchez-Miguel y García-Rodicio (2014, pp. 87–89) definen los tipos de comprensión. En la comprensión superficial (texto base), el lector es capaz de entender lo que dice el texto mediante la selección y organización de su contenido, empleando escasamente sus conocimientos previos. Para que tenga lugar una comprensión profunda (modelo situacional), no obstante, es necesario que el lector comprenda, además, el contexto situacional al que se refiere el texto; debe, por tanto, integrar sus conocimientos previos con la información contenida en el texto. Por último, la comprensión crítica (o reflexiva), se manifiesta cuando el lector evalúa la “validez” de la fuente y solventa las inconsistencias que puedan producirse entre afirmaciones dentro de un mismo texto o entre varios textos, o entre la información que aporta el texto y los conocimientos que ya posee.

Tanto los textos que se les presentan a los estudiantes en la etapa universitaria – sofisticados y complejos desde el punto de vista conceptual y discursivo– como las tareas asociadas a ellos, plantean generalmente una mayor demanda cognitiva que aquellos a los que estaban expuestos en su etapa educativa anterior; esta circunstancia puede representar para algunos un escollo difícil de superar. De hecho, no son infrecuentes las quejas de profesorado de distintos puntos geográficos sobre las deficiencias del alumnado de reciente ingreso a la universidad en una competencia clave como es la lectura, cuya importancia reside en que es una capacidad instrumental indispensable para acceder a saberes y desarrollar capacidades propias de las enseñanzas universitarias (De Brito y Angeli, 2005; Echevarría, 2006; Echevarría y Gastón, 2002; Hernández Garre, 2009; Quintana, Raccoursier, Sánchez Guzmán, Sidler y Toirkens, 2007).

En este sentido, en el contexto de la Educación Superior, la escritura concebida en su amplio sentido epistémico, ayuda al desarrollo del pensamiento crítico, brinda la posibilidad de acceder y de profundizar en nuevos campos de conocimiento (Carlino, 2005) y permite a los estudiantes afrontar la resolución de problemas relacionados con el acto de escribir, a partir del uso de determinadas estrategias conscientes (Tolchinsky, 2000).

Parodi (2014) corrobora, desde un enfoque naturalista que considera los entornos situados en los que se comprende el discurso académico y profesional, que los procesos inferenciales no poseen los mismos patrones en todos los textos, sino que varían según género y especialidad. La variación disciplinar y el conocimiento

genérico son, por tanto, variables de relevancia cuando se abordan textos de gran complejidad lingüística, cognitiva y sociocultural:

A partir de estos hallazgos empíricos diferenciales en las relaciones semánticas presentes en textos disciplinares, es factible postular que comprender uno u otro texto especializado no necesariamente requiere los mismos procesos inferenciales y muy posiblemente tampoco las mismas estrategias. (Parodi, 2014, p. 117)

La lectura y la escritura van de la mano; ambas constituyen la clave principal para adquirir y asimilar conocimientos. Practicarlas como parte del proceso de investigación da la preparación inmediata, mediata o a largo plazo para producir escritos, “puesto que el intelectual es sencillamente un ser humano que cuando lee un libro tiene un lápiz en la mano” según Steiner, (1998, p.27) citado en Fernández y Ramírez (2011, p.25).

La lectura es esencial para formar investigadores y el lector que se desarrolla en este ámbito requiere cierta competencia que le posibilite realizar un trabajo con responsabilidad, debido a que es una actividad donde se formulan hipótesis, se hacen análisis y síntesis, se describen hechos y algo muy importante se reflexiona acerca de los conocimientos adquiridos y estas operaciones se realizan desde la observación y la información que se lee.

En tal sentido, una lectura eficiente permite: localizar y conocer nuevos aportes sobre un tema determinado, comparar y discernir los discursos de intelectuales respecto del tema relacionado con el objeto de estudio; distinguir diferentes tipos de textos y diferentes formas de discurso; reconocer la lógica estructural y de contenido de un texto; fundamentar o cuestionar afirmaciones, interrogantes y negaciones; identificar la información incluida en fórmulas gráficas, diagramas, cuadros sinópticos, etcétera; identificar ideas principales y secundarias; reconocer la información relevante y adecuada que apoye a la investigación. (Fernández y Ramírez, 2011, p. 24).

Un buen lector debe contar con un amplio bagaje de estrategias, y las debe aplicar de acuerdo a la situación, a la tarea y al texto. Los docentes deben aplicar programas de intervención que permitan el desarrollo de estrategias metacognitivas que faciliten a los estudiantes tomar conciencia de la importancia de este proceso para la escritura y la investigación. Es necesario considerar el trabajo interdisciplinario para la enseñanza de la lectura y la escritura en la enseñanza superior.

1.2. Géneros discursivos en la educación superior

Las prácticas letradas académicas (Lillis y Scott, 2007), además conocidas como “Literacidades académicas” comprenden actividades de lectura, escritura y oralidad propias de las diferentes carreras y etapas de formación en la enseñanza superior. Estas prácticas letradas se manifiestan en los llamados textos académicos o géneros discursivos.

Las distintas esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso del lenguaje, tanto en su forma oral como escrita. Los géneros discursivos se conciben como el resultado de la propia acción humana, expresada mediante el lenguaje verbal, ante contextos y situaciones sociales que son, a la vez recurrentes y cambiantes. Bajtín (1979, p.248).

Los géneros primarios o también llamados simples aluden al habla espontánea, cotidiana, es decir, serían ciertos diálogos orales, de salón y familiares (Bajtín, 1979, p.251); mientras los géneros secundarios se constituyen sobre la base de los primarios o simples.

Según Parodi (2008, p. 20) deben considerarse en una concepción multidimensional compuestos por tres ejes fundamentales: dimensión cognitiva, la dimensión social y dimensión lingüística, donde esta última ejerce un rol sinérgico entre las restantes.

En lo que respecta a la dimensión cognitiva, el ser humano ocupa el rol más importante como sujeto hablante/escritor y oyente/lector dentro de un proceso de comunicación dinámico y participativo. Este sujeto es quien construye en su mente el género discursivo a partir de contextos y situaciones sociales específicas mediadas a través de la dimensión lingüística con otras personas.

En la enseñanza superior, los estudiantes deben producir géneros de formación académica, es decir, géneros que buscan la enseñanza, construcción y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a las culturas disciplinares (Nesi & Gardner, 2012). Dentro de la gran variedad de géneros de formación académica propios de la educación superior se incluye el examen presencial, el examen oral, la monografía, el informe de lectura, el ensayo, la tesina, entre otros. Estos géneros varían en función de la carrera, es decir si pertenecen a Humanidades, Ciencias Sociales o Ingenierías, si corresponde a grado o a posgrado, es decir, dependen de la disciplina, de su objeto de estudio y de los grados de interdisciplinariedad que exista.

1.3. Habilidades necesarias en el proceso enseñanza-aprendizaje para producir géneros discursivos

Zagviatzinsky (2007) propone las siguientes habilidades:

- Saber interpretar la información obtenida, así como, extraer la idea principal y/o secundarias.
- Saber describir, analizar y comparar los datos en un texto.
- Saber realizar una búsqueda de información relevante y actualizada.
- Saber presentar, combinar y reunir la información.
- Saber caracterizar, evaluar, expresar con claridad e interpretar la información leída.
- Saber hacer anotaciones y el compendio de un texto.
- Saber reflexionar y hacer comentarios en forma escrita sobre un texto leído.

En resumen, a la escritura de textos académicos o géneros discursivos, le precede la lectura, ya que a través de esta se aprende y se obtiene conocimiento producto de la información obtenida a través de diferentes formatos. Ambas habilidades lingüísticas están estrechamente interrelacionadas, por tanto, el docente debe coordinar las acciones de enseñanza para las acciones de una de ellas (lectura) lleve a los estudiantes a la realización de la otra (escritura).

En tal sentido, se deben orientar algunas técnicas que ayuden a preparar la información antes de la redacción, tales como: elaboración de mapas conceptuales de un texto leído; elaboración de títulos de las partes de un texto; interpretación escrita de un texto; resumen del contenido de un texto, entre otros.

1.4. Etapas de la escritura

En cuanto a las etapas de la escritura, Rodríguez y García (2015) proponen las etapas de: planificación, ejecución y mejora continua de la escritura, las cuales se recogen en el cuadro 1.

Cuadro 1
Etapas de la escritura

Planificación de la escritura	Determinar un periodo de fecha límite para realizar y dar término al texto académico. Definir el tema (o problema de investigación), la audiencia y el objetivo. Leer textos académicos de la disciplina que trate el tema. Seleccionar e identificar la información más relevante que se utilizará en la escritura. Elaborar de ser posible un índice para organizar mejor las ideas. Definir con qué estructura (forma y contenido) se concebirá la escritura.
Ejecución de la escritura	Iniciar la redacción a partir de la prosa del escritor. Mantener los objetivos del texto y volver a su planeación las veces que sean necesarias. Desarrollar y/o rectificar la redacción tantas veces como el escritor lo considere. Revisar y reelaborar la versión final cuantas veces sea oportuno.
Verificación y mejora continua de la escritura	Verificar el cumplimiento de los objetivos que se propuso inicialmente. Revisar la relación del escrito y las etapas que construyó en la etapa de planeación. Revisar la coherencia, cohesión textual, sintaxis y la ortografía exhaustivamente. Verificar que las citas en el texto estén referenciadas al final de éste. Verificar que se cumpla lo establecido por las Normas APA según la edición seleccionada.

Fuente: Rodríguez y García (2015)

1.4. Motivación

Según González y García (2014, p.166), la motivación constituye una condición necesaria de la propia existencia del hombre y a la vez deviene un factor importante de su desarrollo, por lo que se puede considerar, el motor impulsor de toda su actividad.

La escritura es un producto cultural desempeña un papel decisivo en la sociedad ya que a través de ella se transmite valiosa información que enriquece el conocimiento y la espiritualidad del ser humano.

La motivación intrínseca es aquella que se refiere a situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no. Mientras, la motivación extrínseca obedece a situaciones donde la persona se implica por motivos externos, como, por ejemplo, una recompensa. (Ajello, 2003)

Para escribir, no sólo hace falta el conocimiento de las etapas de la escritura, uso de las grafías, también, es necesario el aspecto emotivo del que escribe. De generarse un ambiente favorable en este proceso de aprendizaje, el estudiante tendrá mayor predisposición para su logro.

Por parte de los docentes, se impone la aplicación de una metodología didáctica mucho más activa, constructivista y colaborativa, donde las fuentes de información y sus formatos sean variados, estimulantes al pensamiento, incorporando la imagen de una forma significativa, fomentando el razonamiento a partir de trabajos en colaboración y la discusión de diversos tipos de información, que desarrolle el análisis crítico y reflexivo.

1.5. La lectura y la escritura en los planes de estudios de la Universidad de Cádiz

Martín (2020) lleva a cabo un extraordinario análisis del papel de la formación en lectura y escritura dentro de los planes de estudio de los grados universitarios de la Universidad de Cádiz, obteniendo como resultados, entre otros, que del total de los 48 grados ofertados por la Universidad de Cádiz, tan sólo 14 de ellos incluyen asignaturas dedicadas a la formación en comunicación oral y escrita, entendiéndola en sensu lato y sin que ello suponga específicamente una formación en la mejora de la capacitación de lectura y escritura, a tenor de lo expresado en los programas docentes y sin que ello interfiera con la posibilidad de que extraoficialmente, se

dedique un tiempo a la adquisición de estas competencias sin que ello quede reflejado en las fichas oficiales que regulan los contenidos de las asignaturas.

Los grados universitarios que cuentan con formación en comunicación oral y escrita son: Administración y Dirección de Empresas, Criminología y Seguridad, Derecho, Educación Infantil y Educación Primaria, Estudios Franceses, Estudios Ingleses, Filología Clásica, Filología Hispánica, Estudios Árabes e Islámicos, Lingüística y Lenguas Aplicadas, Humanidades, Marketing e Investigación de Mercados, Publicidad y Relaciones Públicas, y Turismo.

2. Metodología

El estudio se llevó a cabo bajo una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental, y enfoque descriptivo de corte transversal. Se utilizó como instrumento de recogida de datos la encuesta, empleándose preguntas cerradas y utilizándose la escala de Likert con opciones progresivas de respuesta. La muestra fue obtenida mediante muestreo no probabilístico intencional, siendo el tamaño de la muestra de 240 estudiantes universitarios de la Universidad de Cádiz matriculados en los Grados de Marketing e Investigación de Mercados, Turismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Educación, y Administración y Dirección de Empresas, todos estos grados universitarios incluyen en sus planes de estudio asignaturas dedicadas a la formación en comunicación oral y escrita. Los datos facilitados se protegieron en todo momento bajo estricta confidencialidad, su participación fue de manera voluntaria a partir de su consentimiento informado, respondiendo de manera anónima. Para el tratamiento y análisis de los datos se utilizó el software estadístico SPSS versión 27.0.

3. Resultados y discusión

¿Realiza actividades de lectura?

Tabla 1
Actividades de lectura

Realiza actividades de lectura en	Frecuencia	%
Lee en clases	97	40,4
Lee fuera de clases	78	32,5
En Ambas	42	17,5
No lee	23	9,6
Total	240	100

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos con respecto a las actividades de lectura que realiza el estudiante universitario arrojan un excelente porcentaje, con un 40,4% que lee en clase mientras que un 32,5% lee fuera de clase, y un 17,5% lee tanto en clase como fuera de clase. Tan sólo un 9.6% no lee. Se evidencia que existen excelentes hábitos de lectura, lo cual incide positivamente en el aprendizaje y el desarrollo de competencias comunicativas. La lectura ayuda considerablemente a mejorar la redacción y el pensamiento crítico.

¿Qué documentos lee con mayor frecuencia (de 5 a 6 veces por semana)?**Tabla 2**

Documentos que lee con mayor frecuencia

Documentos que lee con mayor frecuencia	Frecuencia	%
Escritos del profesor	88	36,7
Notas de clase o resúmenes de estudiantes	65	27
Páginas de internet (boletines, noticias de asociaciones,	25	10,4
Libros de consulta general (enciclopedias y diccionarios)	5	2
Artículos de revistas científicas	30	12,64
Libros o capítulos de libros del campo profesional	25	10,4
No lee	2	0,86
Total	240	100,0

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los documentos que el estudiante lee con mayor frecuencia, un 36,7 lee los escritos del profesor, un 27% afirma que lee resúmenes de estudiantes, seguido de la lectura de artículos científicos con un 12,64%, y un 10,4% lee libros del campo profesional, así como boletines y noticias en internet con el mismo porcentaje, y un 2% libros de consulta general. Únicamente 0,86% de los estudiantes no lee.

¿Qué tipo de géneros discursivos escribe en sus clases?**Tabla 3**

Géneros discursivos que escribe en sus clases

Opciones	Apuntes de clases	Resúmenes	Artículos científicos	Doc. periodísticos	Informes	Ensayos
Siempre	42%	30%	1%	5%	35%	21%
Casi siempre	25%	19%	2%	7%	32%	38%
Muy pocas veces	15%	32%	7%	40%	14%	12%
Algunas veces	13%	5%	10%	12%	9%	9%
Nunca	5%	14%	80%	36%	10%	20%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la escritura de géneros discursivos, se obtuvo que un 42% siempre escribe apuntes de clase y un 25% casi siempre, un 30% siempre escribe resúmenes y un 19% casi siempre. Respecto a la escritura de artículos científicos, se obtuvo 1% en la opción siempre y un 2% en la opción casi siempre, obteniéndose un 80% en la opción nunca, siendo resultados esperados en cuanto a escritura de artículos científicos al tratarse de estudiantes de grado, y en la Universidad de Cádiz se desarrolla la escritura de artículos científicos en los estudios de máster y doctorado. Destacan los altos porcentajes obtenidos en la escritura de informes y ensayos. Si se analizan las demás opciones, muy pocas veces, algunas veces y nunca, se aprecia que los porcentajes son significativamente menores, lo que denota que los estudiantes escriben con gran frecuencia géneros discursivos, evidenciando que se gestiona en el aula las actividades correspondientes con la escritura de manera sistemática.

¿Con qué frecuencia recibe orientaciones en el aula en cuanto a la escritura?

Tabla 4
Actividades de escritura

Opciones	Actividades de escritura en las clases	Le sugiere bibliografía sobre los temas que orienta a escribir	Fomenta la exposición oral de las actividades de escritura en el aula.
Siempre	47%	54%	53%
Casi siempre	25%	15%	27%
Muy pocas veces	10%	10%	9%
Algunas veces	11%	3%	6%
Nunca	7%	18%	5%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la frecuencia en que el profesor orienta actividades de escritura, se observa que un 72% de los estudiantes considera que siempre o casi siempre recibe orientaciones respecto a actividades de escritura, mientras que un 69% afirma recibir sugerencias de referencias bibliográficas sobre los temas a escribir, y un 80% asegura que el docente fomenta la exposición oral de las actividades de escritura en el aula. De este modo, se observa una correspondencia entre las actividades de escritura, la bibliografía que se sugiere y la exposición oral que se orientan en clases por un determinado grupo de docentes. Se evidencia el desarrollo de estrategias de escritura, búsqueda de información para la generación de textos y, por tanto, se desarrolla el aprendizaje significativo del estudiante tanto en la escritura como en la oralidad.

¿Cuáles son los pasos que usted realiza para escribir un género discursivo?

Tabla 5
Paso nº 1 para escribir un género discursivo

Paso nº 1	Frecuencia	%
Análisis y selección del tema	72	30
Búsqueda de información	144	60
Otros	18	7,5
No contesta	6	2,5
Total	240	100,0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6
Paso nº 2 para escribir un género discursivo

Paso nº 2	Frecuencia	%
Búsqueda de información	135	56,3
Estructura del género discursivo	84	35
Otros	13	5,4
No contesta	8	3,3
Total	240	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7

Paso nº 3 para escribir un género discursivo

Paso nº 3	Frecuencia	%
Búsqueda de información	108	45
Estructura del género discursivo	97	40,4
Otros	25	10,4
No contesta	10	4,2
Total	240	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

Paso nº 4 para escribir un género discursivo

Paso nº 4	Frecuencia	%
Análisis y selección del tema	98	40,8
Búsqueda de información	77	32
Elabora el borrador	35	14,7
Estructura del género discursivo	24	10
Otros	2	0,8
No contesta	4	1,7
Total	240	100

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9

Paso nº 5 para escribir un género discursivo

Paso nº 5	Frecuencia	%
Elabora el borrador	195	81,3
Otros	27	11,2
No contesta	18	7,5
Total	240	100

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a los pasos para la escritura se evidencia que de un total de 240 estudiantes, el 30 % considera siempre la primera etapa de planificación de la escritura, lo concerniente al análisis y selección del tema, un 56,3% considera siempre la etapa dos, un 45% considera siempre el paso tres, un 40,8% en el paso cuatro, y un 81,3% cumplimenta siempre el paso cinco respecto a elaborar el borrador. Se evidencia el gran conocimiento por parte de los estudiantes en cuanto a los pasos a seguir para la producción escrita.

¿Con qué frecuencia realiza escritura académica?

Tabla 10
Motivación por la escritura

Opciones	Frecuencia	%
Siempre	130	54,2%
Casi siempre	80	33,3%
Muy pocas veces	15	6,3%
Algunas veces	8	3,3%
Nunca	7	2,9%
Total	240	100%

Fuente: Elaboración propia

Un 87,5% de los estudiantes encuestados afirma que, *siempre* o casi siempre, realiza escritura académica, y tan sólo un 12,5% de las respuestas se concentran en las restantes opciones (casi siempre, muy pocas veces, algunas veces y nunca), demostrándose así que casi el 90% de los estudiantes universitarios están motivados en la escritura académica.

Los alumnos universitarios encuestados, a tenor de los resultados, se pueden caracterizar con un excelente perfil en cuanto a lectoescritura académica, lo cual conlleva implícito unas expectativas positivas respecto a su aprendizaje y desarrollo profesional. Se evidencian excelentes hábitos de lectura, por tanto, podemos afirmar que los alumnos encuestados poseen la capacidad instrumental indispensable para acceder a saberes y desarrollar capacidades propias de las enseñanzas universitarias que cursan (Solé, 1998; De Brito y Angeli, 2005; Echevarría, 2006; Echevarría y Gastón, 2002; Hernández Garre, 2009; Quintana, Raccoursier, Sánchez Guzmán, Sidler y Toirkens, 2007). Como lectura y escritura son dos competencias interrelacionadas, excelentes hábitos de lectura académica se han visto reflejados en excelentes resultados en cuanto a escritura de géneros discursivos en el contexto de las clases (Carlino, 2005; Tolchinsky, 2000; Nesi y Gardner, 2012). El discente evidencia dominio de habilidades claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje para producir géneros discursivos, gran conocimiento de las etapas del proceso de escritura, así como una gran motivación derivada de la metodología didáctica activa, constructivista y colaborativa desarrollada por el docente (Zagviiazinsky, 2007; Rodríguez y García, 2015; González y García, 2014; Ajello, 2003).

4. Conclusiones

Resulta imperativo trabajar en el fomento de la lectura en la enseñanza superior, de modo que les permita a los estudiantes seleccionar, adquirir y utilizar información para producir géneros discursivos en las diferentes disciplinas. La lectura y la escritura son procesos interactivos y constructivos, pero a la vez interdependientes. La responsabilidad de fomentar la escritura en el contexto universitario debe implicar la participación de todas las disciplinas de la malla curricular, con sus métodos, contenidos y formas discursivas propias. Se deben planear diversas estrategias para generar el discurso desde diversos géneros y disciplinas.

El profesor es un mediador importante entre el estudiante y el texto escrito, de alguna manera determina el encuentro del estudiante con los procesos de descodificación de la palabra escrita. En tal sentido, los docentes son modelos a los que se observa y de los que se aprende y, por ello, desempeñan un papel crítico en las actitudes de los estudiantes frente a la lectura, su estímulo e influencia posibilitan que los estudiantes adopten una actitud positiva hacia esta forma de aprendizaje.

Por otra parte, todas las disciplinas, y en formas muy variadas, utilizan la escritura como herramienta de las actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza, ya sea para realizar ejercicios, pruebas de control o de evaluación, o bien como instrumento de conceptualización, de referencias, por lo que se puede afirmar que la lectura se encuentra implícita en el programa de todas las disciplinas estudiadas.

Se debe considerar que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una buena parte de los contenidos propios de las diferentes áreas curriculares se adquiere a partir de la lectura de diversos materiales escritos (libros de textos, monografías, enciclopedias, prensa, revistas especializadas, internet, etc.). Por tanto, pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar las capacidades de comprensión lectora a partir del aprendizaje de diferentes estrategias. Es decir, se trata de orientar a sus estudiantes con preguntas que les ayuden a establecer objetivos para la lectura, a identificar y organizar las ideas e identificar aquello que no comprenden.

La responsabilidad de fomentar la escritura en el contexto universitario debe incluir la participación de todas las disciplinas de la malla curricular, con sus métodos, contenidos y formas discursivas propias. Se deben planear diversas estrategias para generar el discurso desde diversos géneros y disciplinas. Debe ser objeto de un mayor reconocimiento la importancia de la lectura y la escritura para la comunicación y diversificación del lenguaje universal.

Referencias bibliográficas

- Ajello, A.M. (2003) La motivación para aprender. En C. Potecorvo (coord.), Manual de psicología de la educación (pp. 251-271). España. Popular.
- Arnedo, T, A. (2014). Tesis de Pregrado. Propuesta de Intervención para el desarrollo de la lectura en la educación primaria. Universidad Internacional La Rioja. Facultad de Educación. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2533/arnedo.trevi%C3%B1o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bajtín, M, M., (1979). Estética de la creación verbal. El problema de los géneros discursivos pp. 248-293. Recuperado de: <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum inquiry*, 17(1), 9-30.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). "Composition theory and the curriculum", en F. Bogel y K. Gottschalk (eds.), *Teaching prose. A guide for writing instructors*, Nueva York: Norton, pp. 1-19.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/162.pdf>

- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Revista Signo y Pensamiento*. Vol. 36, Núm. 71. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/issue/view/1238>
- De Brito Cunha, Neide, & Angeli dos Santos, Acácia A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. *Paradigma*, 26(2), 99-113. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000200006&lng=es&tlng=es.
- Echevarría Martínez, M^a Ángeles (2006). ¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 169-188. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17511202>
- Echevarría, M. A., & Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74
- Fernández, R, H.A y Ramírez, G. R. (2011). Leer para investigar. *Revista La Colmena* n. 72, p. 23-29, oct. 2017. ISSN 2448-6302. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de: <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/5664>
- Giraldo, G, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5151538.pdf>
- González, T. E. & García, E. (2014). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Referencia Pedagógica*, 2(2), 166-173.
- Gutiérrez, C, V; López, H, A; Salazar, G, C; Ibarra, R, L. (2009). Comunicación Oral y Escrita I. Bachillerato. Plan de Estudios. Recuperado de: http://uaprepasemi.uas.edu.mx/libros/1er_SEMESTRE/2_Comunicacion_Oral_y_Escrita_I.pdf
- Hernández Garre, C. M. (2009). Comprensión lectora y ortografía en el ámbito universitario. *Actas del Congreso Internacional Virtual d'Educació CIVE 2009* (pp.1–10).
- Hernández, S, R; Fernández, C, C y Baptista, L, P. (2014). Metodología de la Investigación. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wpcontent/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Martín, J.P. (2020). Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario. *Álabe* nº 21. DOI: 10.15645/Alabe2020.21.4. Recuperado de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/571/342>
- Marrero, O., Mohamed, R., Xifra, J. (2019). Tratamiento de la información y la competencia digital de los estudiantes para la producción de géneros discursivos en la Universidad ECOTEC. *Revista Espacios*. Vol. 40 (nº15). Recuperado de: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n15/a19v40n15p14.pdf>
- Navarro et al. (2018). Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Buenos Aires. 1era edición. ISBN 978-987-558-499-0. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/323694163_Manual_de_lectura_escritura_y_oralidad_academicas_para_ingresantes_a_la_universidad

Nesi, H. y Gardner, S. (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Niño, R, V.M. (2013). Competencias en la comunicación: Hacia las prácticas del discurso. 3ra edición. Bogotá: Ecoe Ediciones. Disponible en: Biblioteca Universidad ECOTEC

Parodi, G. (2008). Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Acceso Discursivos para saber y hacer. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. ISBN: 978-956-17-0431-2 . Recuperado de: http://www.euv.cl/archivos_pdf/generos.pdf

Parodi, G. (2014). Comprensión de textos escritos. La teoría de la Comunicabilidad. Buenos Aires: EUDEBA.

Quintana, M. A., Raccoursier, M. S., Sánchez, A., Sidler, H., & Toirkens, J. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 5-25.

Rodríguez, H, B, y García, V, L. (2015). Escritura de textos académicos dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa* Núm. 20 (2015). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1332/html_23

Rojas, M. (2005). Investigar la investigación. Ibagué: CERES.

Teberosky, Ana, 2007: “El texto académico” en Montserrat Castelló (coord.): *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, Barcelona: Editorial Graó, 17-46.

Tolchinsky, L. (2000) Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. En A. Camps & M. Milian (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press (pp. 29-48) (Versión castellana: Papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones.

Sánchez Miguel, E., & García-Rodicio, H. (2015). Comprensión de textos: conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula*, 20, 83–103. <https://doi.org/10.14201/12563>

Solé I. (1992) Estrategias de lectura. Barcelona, Graó/ICE.

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona. Edición Graó. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Zagvazinskiy V. I. (2007). Actividad investigativa del pedagogo. Moscú . Editorial Ru: Academia.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional