

# Prácticas de lectura y escritura en la formación de profesores de Educación Primaria

## Reading and writing practices in primary education teacher training

## Práticas de leitura e escrita na formação de professores do ensino básico

**Mirián Adriana Noriega Jacob**

*Escuela Normal Superior de Hermosillo, Sonora, México*

[m.noriega@creson.edu.mx](mailto:m.noriega@creson.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-2968-8422>

### Resumen

El presente texto tiene como propósito principal indagar cómo los estudiantes de formación normalista leen y escriben, así como identificar los desafíos que presentan estas prácticas, puesto que aún es una tarea pendiente para la investigación educativa en la formación docente. De esta manera, se pretende aportar a la discusión sobre los procesos de alfabetización académica en la formación normalista a partir de dos grupos focales, en los cuales participaron 14 estudiantes de tercer semestre de la licenciatura en Educación Primaria de dos escuelas: una de ellas dirigida al contexto rural y la otra, al urbano. Los grupos focales han permitido explorar qué leen y escriben con mayor frecuencia, las dificultades que tienen los estudiantes con estas prácticas, las actitudes en relación a estos procesos, las estrategias para leer y escribir, así como las posibles alternativas para acompañar en el proceso de alfabetización académica. Los resultados evidencian la importancia del acompañamiento del formador de docentes en el proceso de incorporación a su comunidad discursiva y su estrecha relación con el desempeño académico. Con ello, se advierte que el rol del profesor no solo es promover aprendizajes significativos, sino facilitar los diálogos.

**Palabras clave:** lectura; escritura; alfabetización académica; formación docente; texto.

### Abstract

The main purpose of this text is to study how students in teacher training read and write, as well as the challenges they face in these practices, since this is still a pending task for educational research. In this way, this work intends to contribute to the discussion on academic literacy processes in teacher training based on two focus groups, in which 14 third-semester students of the Bachelor's Degree in Elementary Education from two Teacher Training Colleges participated, one of them directed to the rural context and the other to the urban one. The focus groups made it possible to explore what students read and write most frequently, the difficulties they have with these practices, their attitudes in relation to these processes, strategies for reading and writing, as well as possible alternatives to accompany them in the academic literacy process. The results show the importance of the accompaniment of the trainer of trainers to join their discursive community, and its close relationship for academic performance, thus showing that the teacher's role is not only to promote meaningful learning but also to facilitate dialogues.

**Key words:** reading; writing; literacy; teacher training; text.

## Resumo

O objetivo principal deste texto é estudar como os alunos em formação de professores leem e escrevem, bem como os desafios que enfrentam nessas práticas, uma vez que essa ainda é uma tarefa pendente para a pesquisa educacional. Dessa forma, este trabalho pretende contribuir para a discussão sobre os processos de letramento acadêmico na formação de professores a partir de dois grupos focais, nos quais participaram 14 alunos do terceiro semestre do curso de Licenciatura em Educação Básica de duas Faculdades de Formação de Professores, uma delas voltada para o contexto rural e a outra para o contexto urbano. Os grupos focais permitiram explorar o que os alunos lêem e escrevem com mais frequência, as dificuldades que têm com essas práticas, suas atitudes em relação a esses processos, estratégias de leitura e escrita, bem como possíveis alternativas para acompanhá-los no processo de letramento acadêmico. Os resultados mostram a importância do acompanhamento do formador de formadores para integrar a sua comunidade discursiva e a sua estreita relação para o desempenho acadêmico, mostrando assim que o papel do professor não é apenas o de promover aprendizagens significativas, mas também o de facilitar diálogos.

**Palavras-chave:** leitura; escrita; literacia; formação de professores; texto.

---

Recibido: 20/12/2023

Aceptado: 05/05/2024

Publicado: 30/12/2024

---

## 1. Introducción

La comprensión y la producción de textos han sido tema de interés y de estudio para docentes, investigadores y personas que de alguna u otra manera están relacionadas con los procesos educativos. Desde diferentes perspectivas y alcances, a través de múltiples investigaciones, se ha logrado tener un acercamiento a cuestiones relacionadas con la lectura y escritura. Por ejemplo, las aportaciones de algunos autores indican que se ha reconocido el proceso de lectura que incluye distintos planos: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico (Asensi, 2004; Cuetos, 2002; Gaonac'h y Golder, 2003; Ramos, 1998; Vieiro y Gómez, 2004; Whittaker, 1991; entre otros); otros han propuesto modelos de lectura, como ascendente o *bottom up*, descendente o *top down*, interactivo y transaccional (Aguirre *et al.*, 2002; Alonso y Mateos, 1985; Bruning *et al.*, 2007; Dubois, 1996; Galera, 2023; Goodman, 2006; Monroy y Gómez, 2009; Seoane, 2002; Solé, 2004; Viglione *et al.*, 2005; entre otros). Por otra parte, en cuestiones de escritura, White y Bruning (2005) sugieren los modelos teóricos transmisoriales y transaccionales; Hernández (2012) propone tres teorías (receptiva-reproductiva, preconstructiva y constructivista), y Bereiter y Scarmalia (1992) plantean dos modelos del proceso de escritura, el primero corresponde al decir el conocimiento y el segundo, a transformar el conocimiento.

Aunque se han realizado distintas aportaciones al entendimiento del aprendizaje y de las prácticas de lectura y escritura, continúan las dificultades en procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en el contexto escolarizado. Estas no son exclusivas a un determinado nivel educativo o etapa particular de los estudiantes, pues, de acuerdo con Hernández (2019), el aprendizaje de la lengua escrita es constante y dinámico. Enseñar y aprender una lengua debe ser situado en las distintas prácticas sociales del lenguaje; sin embargo, la praxis docente suele incluir pocas cuestiones que involucren el uso de la lectura y la escritura que apoyen en las experiencias académicas. Al respecto, se asume que el alumnado, tras haber pasado por un proceso de alfabetización inicial, tiene las habilidades y saberes necesarios para cualquier situación comunicativa, incluyendo las experiencias académicas. Autores como Carlino (2005) han sugerido abordar lo anterior desde la conceptualización de la alfabetización académica, lo que implica un reconocimiento del aprendizaje y de las prácticas específicas para comunicarse dentro del currículum.

Los estudios de procesos de alfabetización académica en las últimas décadas han mostrado los desafíos que tienen los estudiantes para atender situaciones comunicativas dentro de las distintas

asignaturas, por ejemplo, se ha analizado cómo se aprende, y usan la lectura y la escritura en educación media superior (Tolosa *et al.*, 2013), así como en programas de licenciatura y posgrado (Aguilar *et al.*, 2016; Areiza, 2022; Brito y López, 2018; Carlino y Cordero, 2023; Cairney, 2002; Colombo, 2013; Hernández y Hernández, 2022; Wilcox *et al.*, 2011; Lombardi y Silas, 2023; Tavera y Lovón, 2023). Sin embargo, aún es necesario realizar investigaciones cuyos participantes sean los futuros profesores de educación básica. Esto permitiría tener un acercamiento sobre las habilidades lingüísticas que desarrollan en su formación académica-profesional y con las cuales eventualmente trabajarán dentro del aula.

A partir de lo anterior, el presente escrito muestra un acercamiento a los desafíos, prácticas y actitudes de futuros profesores de educación primaria de dos escuelas normales que se ubican en el noroeste de México. Asimismo, se comparten algunas posibles alternativas para acompañar en los procesos de alfabetización académica, esto desde la perspectiva y la experiencia de los normalistas de esta investigación. Es importante indicar que, en este artículo, la *alfabetización académica* se conceptualiza como el conjunto de prácticas de comprensión y producción de textos propios de una comunidad disciplinar con los que interactúan varios miembros de esta. Asimismo, se reconoce que este proceso es gradual e implica una inmersión en la comunidad discursiva, que suele comenzar en la formación académico-profesional y continúa hasta lograr el dominio de dichas prácticas. Este dominio, sin embargo, no depende de finalizar esa formación, sino de alcanzar la capacidad de comunicarse de manera autónoma en los diversos espacios y prácticas propios de la comunidad discursiva. Finalmente, el artículo presenta una revisión sobre la lectura y escritura en la formación académica, así como un acercamiento a la práctica docente durante el proceso de la alfabetización académica. Luego, se precisa cómo se realizó el acercamiento a los desafíos y actitudes de los normalistas en relación con las prácticas docentes a fin de mostrar el análisis de los resultados obtenidos y el texto con las conclusiones y discusión.

## 2. Marco referencial

La formación académica requiere conocer y emplear distintas prácticas sociales de lenguaje con las que se interactúa, comparte y genera conocimiento; a partir de ellas, cada miembro construye su identidad y socializa sus conocimientos a través de los textos orales o escritos (Soriano, 2017). Estas prácticas culturales y discursivas son complejas, pues involucran procesos cognitivos con los que se busca, adquiere, elabora y comunica conocimiento a través de la lectura y la escritura dentro de comunidades específicas (Carlino, 2005).

Sin embargo, cuando los estudiantes de educación superior inician su formación profesional, los docentes suelen asumir que en los niveles educativos previos han consolidado habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse dentro de la comunidad académica a la que recién se integran. La realidad es que los estudiantes efectivamente han desarrollado estas habilidades, pero para distintas prácticas del lenguaje promovidas durante la educación básica y media superior. Es decir, en la educación superior, se emplea el uso del lenguaje con mayor complejidad y abstracción, así como los propósitos de lectura y escritura, que son orientados a la apropiación y la generación de conocimiento del alumno. Al obviar esto último, se convierte en barrera de aprendizaje al desconocer las prácticas culturales y discursivas propias de la comunidad académica del estudiante. En consecuencia, ellos enfrentan desafíos de modo intuitivo que involucran estas habilidades y prácticas lingüísticas.

La formación de profesionistas implica promover estrategias con las que los estudiantes se incorporen y permanezcan en su comunidad académico-profesional. En este sentido, el formador actual requiere desarrollar las habilidades necesarias para incorporar estrategias inclusivas que disminuyan o eliminen posibles barreras de aprendizaje vinculadas al uso del lenguaje, puesto que se aprende y se interactúa a través de este. Así, los procesos formativos en el contexto académico requieren de modelaje en las distintas prácticas comunicativas y culturales para usar los géneros discursivos, conocer las formas de pensamiento y las distintas representaciones que integran a la comunidad académica.

### **2.1. Leer en la formación académica**

La lectura, como proceso de decodificación de la escritura, ha dejado de estar vigente, pues en la actualidad se le considera como *prácticas de lecturas*. Esto último reconoce a la lectura como medio para lograr distintos propósitos dentro de una comunidad discursiva con formas propias de comunicación. Para ello, es importante que el lector conozca los géneros y las estructuras textuales, tenga antecedentes necesarios para abordar las aportaciones de distintos autores y entienda procesos de comunicación intrínseca que permiten desarrollar las ideas (Caldera *et al.*, 2010; Peredo, 2015).

Es decir, las prácticas de lectura en el ámbito académico van más allá de las bases lingüísticas (como el conocimiento del lenguaje que se emplea en los textos) y de procesos cognitivos específicos (como inferencias). El aprendizaje de la lectura supone apropiarse de conocimientos socioculturales propios del discurso para el que requiere de esta práctica (Cassany, 2013).

La lectura en el proceso formativo académico requiere de acompañamiento con el estudiante para comprender que los significados de los textos son, en cierto modo, dinámicos y diversos, puesto que se encuentran en la mente de quien lee y en el uso que emplea de la lectura para la construcción de saberes. En este sentido, este acompañamiento debe dirigirse a que el alumnado logre marcos cognitivos específicos para el abordaje de lecturas empleadas para fines académico-profesionales y, a su vez, para el entendimiento sociocultural del uso de los textos que sustentan el desarrollo formativo (Vela y Vázquez, 2019).

Enseñar a leer, así como a escribir, en educación superior, es una manera de formar a otros miembros de las comunidades discursivas propias y disciplinares que se construyen en la academia; además, es enseñar a utilizar herramientas para la apropiación y generación de conocimiento.

### **2.2. Escribir en la formación académica**

La escritura, al igual que la lectura, requiere de ser abordada como una práctica social (Finocchio, 2009). Esto significa que es un recurso por el cual existen interacciones sociales, con las que el individuo construye su identidad dentro de la comunidad (Cassany *et al.*, 2000; Cassany, 2002). Particularmente, en la escritura académica, se aprende en un contexto social que implica formas propias de comunicación y, dentro de este, se aprende a saber qué y cómo hacerlo (Hernández, 2019; Ormeño *et al.*, 2021). Dicho tipo de escritura se caracteriza por promover la organización de saberes para comunicarlos de forma clara, precisa y única por medio del texto. La enseñanza de la escritura académica radicaría, entonces, en construir un significado del sentido de esta práctica, así como un recurso para la evolución del sujeto y permanencia a su comunidad académica a la que forma parte (Castro, 2013). Así, al ser una práctica social, se aprende con y del otro, pues existe un fuerte vínculo

entre el conocimiento de la comunidad, las formas de comunicarse en ella y aquello que se plantea en la relación entre los autores y lectores de los textos (Cassany, 2006).

A partir de lo anterior, es necesario reconocer a la escritura como una práctica procesual, en la que se trabaja la planeación de aquello que se busca comunicar; es decir, la elaboración de borradores y revisiones de distintas versiones del texto a fin de lograr escritos puntuales, concisos y únicos que muestran la integración de las voces de otros y del autor. De este modo, escribir textos académicos es más complejo que conocer las características y el modo de emplear los distintos géneros textuales predominantes de la comunidad discursiva, pues en el proceso de escritura se refleja el ordenamiento del pensamiento y posibles errores que los autores van enfrentando como parte del desafío de escribir para el otro. El aprendizaje, a partir de estos errores durante el proceso de escritura, es el camino para transitar en la autonomía paulatina como parte de una comunidad con saberes y prácticas específicas.

Escribir en la formación académica es una práctica desafiante propia del desarrollo intelectual y lingüístico que implica ser parte de una comunidad discursiva. El contexto académico es un espacio que acompaña a los estudiantes como autores de textos con los que comunican lo aprendido durante la experiencia formativa. Por esto, es preciso el fomento de la revisión de textos como ejercicio intelectual, cuidando la figura del profesor que corrige, quien poco a poco deja de tener protagonismo como autoridad. Asimismo, es importante que el alumno se sume como parte de la comunidad académica con voz propia y autónoma para interactuar a través de aquello que escribe, de manera que atiende a las características de sus lectores.

### **2.3. El docente en el proceso de alfabetización académica**

El proceso de alfabetización involucra al estudiante, a la comunidad discursiva y al docente. Este último es puente entre los primeros dos; es decir, el formador, a través del currículo y su experiencia dentro de la comunidad académica, promueve la alfabetización del estudiante quien, eventualmente, interaccionará en un grupo discursivo con prácticas propias de comunicación. El acompañamiento de medicación en este proceso requiere de la identificación y atención a la diversidad del perfil del alumnado, con ello se incluyen las experiencias y habilidades lingüísticas con las que inicia esta alfabetización. En este sentido, es necesario explorar los conocimientos, prácticas y habilidades con las que los estudiantes ingresan a la comunidad académica para entonces diseñar e implementar estrategias de acompañamiento que favorezcan las habilidades lingüísticas de manera adecuada en las distintas situaciones comunicativas dentro de la formación y práctica profesional.

La praxis docente requiere, entonces, de una reconceptualización. Esto en tres sentidos (Figura 1). El primero en un trabajo que implique más que un diagnóstico de comprensión y producción de textos académicos; es decir, en la dinámica dentro de la implementación de los cursos formativos, se suele reconocer estas habilidades con las que inician y se desempeñan los estudiantes para atender distintos propósitos, pero en realidad es necesario promover y acompañar el desarrollo lingüístico que requiere la comunicación académica. En el segundo sentido, la formación y la alfabetización académica deben ser abordadas desde la misma perspectiva: prácticas procesuales y no puntuales, así la evaluación de estas debe ir en el mismo enfoque. Finalmente, el tercer sentido se dirige al reconocimiento del docente como especialista en el campo disciplinar y en el abordaje de textos académicos; esta experiencia se transfiere a través del modelaje en la incorporación de prácticas de lectura y escritura con las que los alumnos establecen bases para su permanencia en la comunidad discursiva.

**Figura 1**

*Práctica docente en el acompañamiento de procesos de alfabetización académica*



A partir de lo anterior, se reconocen algunas características importantes dentro de la práctica docente como mediación entre la comunidad con prácticas discursivas propias y las prácticas lingüísticas de los estudiantes en el proceso de alfabetización académica, las cuales son las siguientes:

- Orientación sobre lo que se espera en el texto
- Diálogos sobre aquello que se busca comunicar en la escritura
- Formulación de preguntas que promuevan la reflexión del estudiante en procesos de lecturas y escrituras
- Apoyo en la organización de las ideas
- Precisión sobre el abordaje de los distintos tipos de textos que se utilizan en la formación académica y, eventualmente, en el ejercicio profesional como parte de una comunidad discursiva
- Seguimiento al estudiante sobre las dificultades que presenta en los procesos de comprensión y producción de textos; esto para recomendar estrategias que atiendan esos desafíos
- Socialización de experiencias y estrategias que han funcionado en la experiencia del docente como parte de la comunidad discursiva
- Promoción de espacios donde se reconoce al alumno como escritor y lector
- Promoción de estrategias para comprender y producir textos
- Precisión en relación a qué se espera de leer y escribir, así como al sentido de estas prácticas
- Reconocimiento de la escritura que comunica algo, lo que muestra parte del desarrollo académico, intelectual, lingüístico e, incluso, personal del estudiante



Finalmente, el acompañamiento del profesorado en la alfabetización y formación académica de los estudiantes implica ofrecer instrucciones precisas y concretas, modelar y promover estrategias de lectura y escritura en todo el currículo, fomentar la discusión y el diálogo entre los miembros de la comunidad, y realizar ejercicios de reflexión y análisis que impulsen el autocuestionamiento en las prácticas de lectura y escritura. Este tipo de acciones apoyan al desarrollo del pensamiento y desempeño lingüístico estratégico en los intercambios dentro de la comunicación académica.

### 3. Metodología

Los datos que comparte este texto permiten explorar las prácticas y los desafíos de lectura y escritura académica que enfrentan estudiantes de dos escuelas normales formadoras de Educación Primaria, ubicadas en el noroeste de México. El estudio se caracteriza por ser descriptivo-comparativo; para la obtención de datos, se empleó la técnica de estudio de casos y el grupo de enfoque como instrumento (Gordo y Serrano, 2008). Se empleó el muestreo por conveniencia para la participación de los normalistas en los grupos de enfoque (Otzen y Manterola, 2017); de tal manera que se conformaron dos grupos, uno por cada escuela: uno de ellos contenía formadores para contextos educativos rurales y el otro, para contextos educativos urbanos. En cada grupo focal, participaron siete normalistas de tercer semestre. Dichos grupos han permitido explorar qué leen y escriben con mayor recurrencia, las dificultades que tienen los estudiantes con estas prácticas, las actitudes en relación con estos procesos, estrategias para leer y escribir, y las posibles alternativas para acompañar en el proceso de alfabetización académica. La información registrada se ha analizado con el apoyo del *software* Atlas.ti. Es importante indicar que este proceso ha tenido cuidado ético y consentimiento informado, el cual implica que los participantes del estudio saben que forman parte de este, cómo está conceptualizada la investigación y de qué manera son parte del estudio (Sandín, 2003). Asimismo, se advierte que el enfoque del estudio es cualitativo. La investigación cualitativa es aquella práctica que no implica procedimientos estadísticos, sino el estudio de eventos, historias de vida, interacciones, entre otras situaciones que promueven la reflexión de aquello que no es cuantificable ni estadístico. Este tipo de investigación implica la sistematización metodológica dirigida al estudio de cuestiones regularmente de corte social y humanístico, como es el caso de los objetos de estudios lingüísticos y educativos (Gordo y Serrano, 2008; Sandín, 2003).

### 4. Análisis

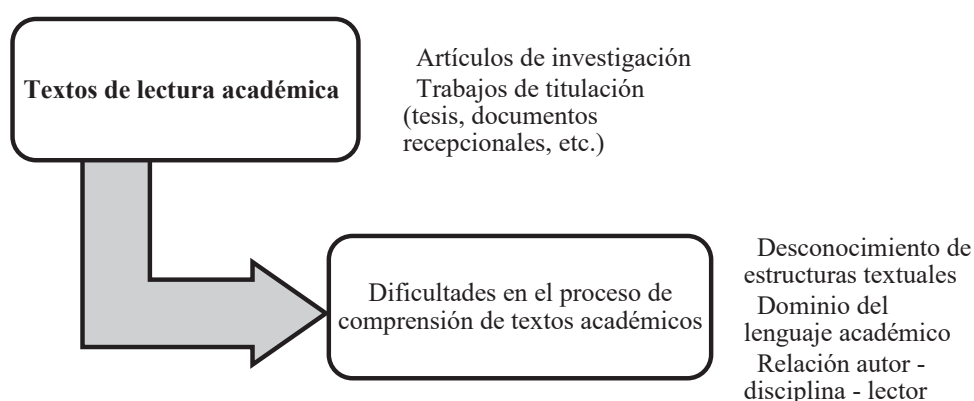
Los estudiantes de ambas escuelas normales, desde el primer semestre, tienen acercamiento a textos académicos y científicos promovidos por distintos profesores. En las intervenciones de los normalistas, durante los grupos de enfoques, reconocen al artículo de investigación como uno de los textos más recurrentes dentro de su material bibliográfico para atender actividades dentro de las clases. Otro texto académico, que se utiliza frecuentemente, es el trabajo de titulación (como tesis o documentos recepcionales); la funcionalidad de estos se sitúa en la orientación para el uso de fuentes de información que permiten sustentar teóricamente algunas de las actividades solicitadas por los formadores de normalistas. Las dificultades de los estudiantes que tienen relación con la comprensión de materiales bibliográficos se derivan del desconocimiento de estructuras textuales y del lenguaje que se emplea dentro de su formación académica, así como la interacción durante la lectura entre autor-texto-lector-disciplina. Estos desafíos que experimentan los jóvenes estudiantes se vinculan estrechamente con el reconocimiento que hace Cassany (2006) sobre el vínculo

cercano entre autores, lectores, disciplinas y comunidades; pues los textos no son estáticos, sino que tienen su propia naturaleza de acuerdo con el grupo de lectores al que se dirige en un momento y situación particular.

La búsqueda de información a través de distintos textos académicos suele ser una actividad propia de las experiencias educativas de los estudiantes. En relación con esto, en ambos grupos de enfoque, se observan dos cuestiones. La primera es que ellos no tienen diferenciación entre los recursos digitales que facilitan la localización de referencias bibliográficas (por ejemplo, el uso de Redalyc como hemeroteca digital) y los materiales bibliográficos (como los artículos científicos); es decir, los estudiantes confunden el nombre de la hemeroteca digital con el de la revista científica o del título de artículos de investigación. La segunda cuestión es que los normalistas reconocen la necesidad de fortalecer sus habilidades para la búsqueda de información en fuentes confiables y adecuadas, pues, a través de estos, los estudiantes sustentan y/o se apoyan en la escritura de sus textos académicos. Asimismo, en las intervenciones de los participantes, hay una clara distinción de las necesidades de lectura y escritura entre las experiencias académicas en educación media superior y superior (Figura 2).

**Figura 2**

*Prácticas de lectura académica de estudiantes normalistas*



Por otra parte, los normalistas de ambos grupos señalan que la escritura de textos académicos más recurrentes, en sus primeros semestres de licenciatura, son los ensayos, resúmenes, síntesis, críticas de películas, así como redacción de escritos con los que interactúan con otros miembros de su comunidad académica. Por ejemplo, se reconocen a las participaciones y los organizadores gráficos que se socializan en plataformas educativas y ponencias. La escritura, al menos en estos dos grupos focales, tiene dos finalidades. La primera de ellas es generar conocimiento durante el proceso formativo, acompañado de profesores con experiencia en investigación. Para ello, las y los normalistas escriben textos como ensayos, ponencias e informes de proyectos. La segunda finalidad es tener estrategias de estudio individuales y colectivas, por ejemplo, a través de organizadores gráficos y participaciones en foros de discusión en plataformas educativas.

De acuerdo con las participaciones de los estudiantes, se identifican tres principales dificultades en el proceso de escritura académica. La primera corresponde a la poca o nula experiencia de escritura que se utiliza en su licenciatura, a diferencia de aquellas redacciones que poco a poco

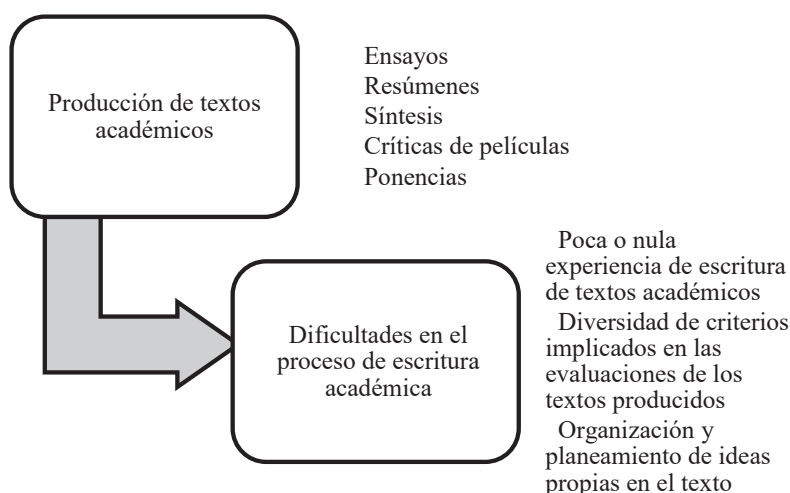


aprendieron a escribir en educación media superior. Los jóvenes señalan que, para atender estas dificultades, suelen apoyarse con información sobre las características de los textos que requieren escribir, la cual se encuentra publicada en distintas páginas de internet, así como videos donde explican cómo redactarlos a modo de técnicas concretas. El segundo obstáculo al que se enfrentan los jóvenes es atender la diversidad de criterios de todos sus profesores, los cuales son empleados para el proceso de evaluación que involucran la producción de textos (por ejemplo, informes, ensayos, etc.). El tercer obstáculo refiere a cuestiones de organización y desarrollo de ideas propias con sustento en otras fuentes de información. En estas tres recurrentes dificultades en el proceso de escritura, los normalistas reconocen que necesitan comunicarse por escrito, pero desconocen cómo hacerlo y cuáles recursos discursivos les permitirían hacerlo adecuadamente. Por un lado, en los grupos focales es reconocida la importancia de tener claridad sobre qué escribir, para qué escribir y para quién escribir, así como la coherencia y la cohesión en el texto en su versión final. Sin embargo, se observa que este proceso se lleva a cabo de manera individual y sin un acompañamiento de escritura.

Por otro lado, respecto a lo referente a la formulación de sustentos dentro de los escritos, los alumnos afirman tener desconocimiento sobre la función y el uso de citas (textuales y parafraseadas) como parte de las producciones de textos académicos. Adicionalmente, mencionan que desconocen qué es un formato de citación, cuál es su función y cómo utilizarlo en sus producciones de textos académicos. En particular, ellos mencionan que en sus escuelas normales recurren a apoyarse con el formato APA, pero que cada profesor tiene su propia manera de utilizarlo; es decir, cada docente hace adecuaciones de este formato para fines específicos, lo que genera mayor confusión en los estudiantes. Los datos obtenidos sobre el proceso de escritura académica evidencian la necesidad de profesores que apoyen a los estudiantes (Figura 3). De acuerdo con Carlino (2005), este trabajo docente debe priorizar la mejora integral desde categorías de análisis que promuevan las habilidades metalingüísticas de los estudiantes en la producción de textos, de modo tal que exista en ellos un autorreconocimiento como autores.

**Figura 3**

*Prácticas de escritura académica de estudiantes normalistas*



En la exploración de las actitudes de los participantes, ante su desarrollo de alfabetización académica, se identificaron como positivas en su mayoría. Ellos señalan que es necesario lograr comprender y producir textos académicos como parte de su formación profesional. No obstante, indican que el desarrollo de estas habilidades lingüísticas, así como las actitudes, específicamente el compromiso y la motivación, dependen de la relación que se logra entre la asignatura, el profesor y el estudiante. De esta manera, a mayor cuidado, acompañamiento y precisión por parte del formador hacia los futuros docentes, más compromiso y motivación para lograr un texto claro, preciso, entre otras características. Adicionalmente, los normalistas reconocen el uso de la lectura y la escritura como herramientas de evaluación de sus clases. Esto incide significativamente en el interés del contenido temático, ya que se traduce en el compromiso, la dedicación que tienen para leer y escribir, la claridad sobre sus textos. Así, escriben en función a este aspecto.

En relación con cómo los normalistas llevan a cabo la lectura y la escritura académica, se identificó el uso de distintas estrategias utilizadas antes, durante y después de estas prácticas lingüísticas. Respecto a las estrategias de lectura mencionadas, algunas de ellas son las siguientes: la formulación de preguntas, la búsqueda de palabras claves, la localización de ideas principales y secundarias, la elaboración de notas a partir de selección de citas, el uso de subrayado con el apoyo de distintos colores para propósitos específicos de acuerdo con el nivel de importancia de la información, la elaboración de resúmenes y la socialización de lecturas entre pares.

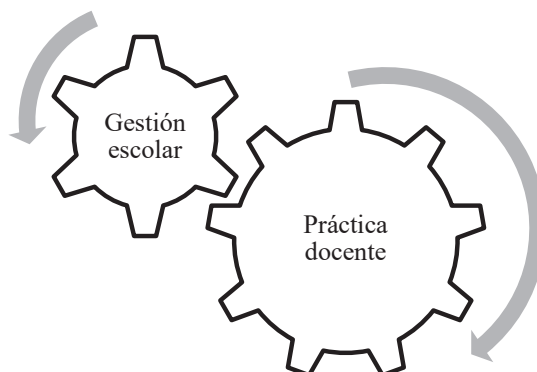
En el caso del proceso de escritura, los jóvenes afirman que primero documentan sobre el tema que van a escribir; luego, reflexionan sobre lo investigado, y, finalmente, redactan el texto que entregarán a sus profesores. Ellos no muestran tener un proceso de escritura que incluya el ordenamiento de ideas antes de escribir, la elaboración de borradores ni la revisión y corrección de sus textos.

Finalmente, los participantes compartieron algunas alternativas, que, desde su experiencia, podrían apoyar al proceso de alfabetización académica. Estos van en dos direcciones (Figura 4), la primera es partir de la práctica docente en la que se promuevan espacios de reflexión sobre la lengua, se fortalezcan del uso del vocabulario especializado de su comunidad académica y se fomente la revisión, así como la corrección a través de la retroalimentación en la escritura de textos. Las participaciones de los normalistas enfatizaron en la importancia de la ejemplificación y el modelaje de escritura por parte de sus profesores. Para ellos, es necesario reconocerlos como autores de textos para tener orientación en la comunicación escrita y tener mayor claridad sobre lo que se espera con relación a escribir en la academia.

La segunda directriz es a partir de acciones que corresponden a la gestión propia de la escuela normal, las cuales incluyen el diseño e implementación de un taller de escritura que fortalezca las habilidades lingüísticas y la redacción de textos. Además, se difunde la promoción de círculos de lectura propios a textos académicos y acondicionamiento de espacios de estudio.

**Figura 4**

*Acciones necesarias para el acompañamiento en el proceso de alfabetización académica*



Finalmente, de acuerdo con Hernández (2019), “(...) un aprendiz no construye ‘solo’ su conocimiento (...)” (p. 103). Es decir, el proceso de alfabetización académica requiere de acompañamiento, tanto del docente, así como de la propia gestión escolar para favorecer las condiciones durante la formación académica donde se inicia la conformación de comunidades discursivas.

## 5. Conclusiones

El estudio muestra los distintos desafíos, prácticas y actitudes que presentan los participantes, quienes, al momento de la recolección de datos, se encontraban en tercer semestre. Esto permite identificar cómo el estudiante, en sus primeros semestres de educación superior, se alfabetiza académicamente. La información obtenida evidencia la conciencia por parte de los normalistas en relación con las prácticas culturales relacionadas con leer y escribir en su comunidad académica. Es decir, muestran claridad en la distinción de sus prácticas de lectura y escritura en la formación académica previa y actual. Ellos saben que sus habilidades lingüísticas y sus conocimientos anteriores son solo un punto de partida con los que deberán desarrollar y fortalecer a la par de sus experiencias de aprendizaje dentro del currículum.

Asimismo, los datos presentan tres líneas principales de hallazgos. La primera se refiere al proceso de alfabetización académica de los estudiantes, quienes señalan, como principales desafíos en sus prácticas de lectura y escritura, el lenguaje disciplinar y la escasa en la interacción con textos propios de la comunidad discursiva. La manera de resolver esas dificultades es con el apoyo de publicaciones audiovisuales en distintas plataformas de internet y en redes sociales en las que consultan mayormente tutoriales. Algo importante que señalan los participantes del estudio es la influencia del profesor para los procesos de lectura y escritura, pues la relación que se construye entre docente y alumno incide en el entendimiento y ejercicio de las prácticas del lenguaje en la formación académica-profesional. Además, esto último es un recurso de apoyo importante para el nuevo integrante de la comunidad académica, pues se conforma la percepción del maestro como un miembro de la comunidad, quien ha experimentado distintas situaciones de prácticas de lenguaje dentro de la academia, útiles para su proceso de alfabetización.

La segunda línea de hallazgos está estrechamente vinculada con lo anteriormente señalado: la praxis docente en las distintas asignaturas del currículum tiene un impacto significativo en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes. Sin embargo, es necesario promover la conciencia de esto, pues regularmente se atienden parte de las habilidades lingüísticas de los alumnos en cursos iniciales, que pueden ser percibidas de menor relevancia por falta de relación con las prácticas de lectura y escritura en el currículum. El ejercicio docente debe dirigirse al acompañamiento de los nuevos integrantes de la comunidad discursiva, a fin de propiciar espacios de diálogo y experiencias de lectura y escritura entre pares. En el mejor de los escenarios, se lleva a cabo a través de la integración de estudiantes de semestres avanzados, quienes han ido construyendo su identidad en su formación. Además, es importante que el formador, durante las asignaturas, precise el sentido de las prácticas de lectura y escritura, a través del apoyo de diseño de guías de lectura que orienten el abordaje del texto y de rúbricas de escritura que favorezcan el entendimiento del propósito de la redacción de textos como parte de la formación académico-profesional. Esto último favorece la comunicación entre el docente y el estudiante hacia los procesos de formación y alfabetización que se presentan de manera simultánea.

La elaboración de recursos audiovisuales de apoyo para atender dificultades en la lectura y escritura académica aún se debe explorar y llevar a cabo. Esto es pensado como un proyecto en conjunto entre el docente y los estudiantes de semestres avanzados, quienes se encargarían de producir videos cortos, infografías, etc. El primero aporta en la orientación de cómo abordar el contenido disciplinar y el uso del lenguaje en la comunidad, y el segundo funge como puente generacional para la transmisión de información, conservando el equilibrio de comunicación y abordaje entre pares.

La tercera línea de hallazgo corresponde a la incidencia de la gestión institucional para facilitar el proceso de alfabetización académica dentro de la población estudiantil. En relación con lo mencionado en la elaboración de recursos audiovisuales, el apoyo institucional tiene una participación medular, pues, a través de recursos tanto materiales como económicos, se puede realizar este tipo de apoyo, además de la compra y publicación de material bibliográfico útil para el formador en el acompañamiento del proceso de alfabetización académica. Otras cuestiones vinculadas con la gestión institucional son las relacionadas con las ofertas de espacios curriculares y extracurriculares donde se trabajen las prácticas de lectura y escritura académica de manera individualizada o colectiva, así como los clubes donde se fomente la lectura y escritura académica más allá de lo instrumental.

Estos hallazgos invitan a reflexionar no solo a los formadores de profesionistas, sino a especialistas en el estudio del lenguaje. En este sentido, desde la lingüística aplicada, se puede profundizar el entendimiento y el uso del lenguaje en comunidades discursivas particulares. El estudio de la alfabetización académica aún es un tema que requiere de investigaciones para mejorar otros procesos, como es la formación en el contexto escolarizado, pues pensamos, aprendemos e interactuamos con los otros a través del lenguaje.

A modo de conclusión, los datos de esta investigación permiten diseñar líneas de acciones para el acompañamiento de la alfabetización académica en educación superior y, con mayor precisión, en la formación normalista. Las alternativas que los participantes sugieren para facilitar este proceso son interesantes, pues reconocen la práctica docente durante la implementación de los cursos o asignaturas, y la gestión institucional.

En el primer caso, evidencia el ejercicio docente como un puente entre el nuevo miembro de la comunidad académica y las prácticas de comunicación establecidas. En este sentido, el profesor es no solo una guía o un facilitador de experiencias de aprendizaje propios del currículum, sino que también ayuda a favorecer procesos de ingreso y permanencia en la comunidad académica. En el segundo caso, se defiende la gestión institucional, el cual busca favorecer las condiciones y espacios para la alfabetización académica de los alumnos. En ambos casos, se sugiere una redirección en la formación académico-profesional, pues tanto la escuela como el aula deben favorecer las experiencias de entendimiento y apropiación de las prácticas culturales de la comunidad discursiva. Finalmente, con ello, disminuir posibles barreras de aprendizaje que experimentan los alumnos en los distintos cursos o asignaturas.

## Referencias

- Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M. y Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 7-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>
- Aguirre, L., Mandatori, L., Ovejero, D. y Rojas, I. (2002). *Estudio preliminar sobre predicción y dificultades durante la actividad lectora en alumnos del Departamento Fray M. Esquiú, Catamarca*. Congreso Regional de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Catamarca. <http://www.academia.edu/1343547/>
- Alonso, J. y Mateos, M. M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 5-30.
- Areiza, A. P. (2022). Programa de apoyo al mejoramiento de prácticas de lectura, escritura y oralidad de estudiantes universitarios mediante la estrategia de acompañamiento entre pares. En A. M. Hernández Sandoval y G. Hernández Soto (Coords.), *Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas* (pp. 67-92). Ediciones del lirio.
- Asensi, M. C. (2004). *Comprensión lectora de personas sordas adultas: construcción y validación de un programa de instrucción*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10803/10221>
- Bereiter, C. y Scarmalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Brito, T. y López, I. (Coords.). (2018). *Normalistas que investigan. Una mirada interna de los procesos de formación inicial docente*. Lupus Inquisitor.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. y Ronning, R. R. (2007). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Pearson.
- Castro, M. C. (2013). Alfabetización académica: leer y escribir en y para las disciplinas. En M. C. Castro Azuara (Coord.), *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y escritura en la universidad* (pp. 11-41). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65916617002>

- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. y Cordero, G. A. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 35-64. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.24685>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (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.
- Colombo, L. (2013). Una experiencia pedagógica con grupos de escritura en el posgrado. *Revista Aula Universitaria*, 15, 61-68. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4368>
- Cuetos, F. (2002). *Psicología de la lectura* (3ra ed.). Wolters Kluwer.
- Dubois, M. E. (1996). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Aique.
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós.
- Galera, F. (2023). La lectoescritura: métodos y procesos. En A. Mendoza Fillola y E. Briz Villanueva (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Prentice Hall.
- Gaonac'h, D. y Golder, C. (2003). *Leer y comprender. Psicología de la lectura* (2da ed.). Siglo XXI.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Paidós.
- Gordo, A. J. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson.
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223068004>
- Hernández, A. M. y Hernández, G. (Coords.). (2022). *Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández, L. A. (2019). La definición en el registro académico. Pautas para su intervención en el aula. En M. C. Castro Azuara (Coord.), *Literacidad académica y disciplinar. Retos y propuestas de intervención en el nivel superior*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Lombardi, K. S. y Silas, J. C. (2023). Acompañar el desarrollo de la literacidad académica de universitarios indígenas. En A. Sánchez-Aguilar (Coord.), *Lectura y escritura académicas. Experiencias de acompañamiento en la universidad*. ITESO.
- Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.



- Ormeño, V., Sáez, C. G. y Llanquileo, E. (2021). Lectura y escritura en un programa de formación de Profesores de Inglés. *Logos*, 31(2), 460-477. <https://doi.org/10.15443/RL3127>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://hdl.handle.net/11537/25566>
- Peredo, M. A. (2015). *Estrategias para la comprensión lectora. Una propuesta para profesores*. Universidad de Guadalajara.
- Ramos, J. A. (1998). *Enseñanza de la comprensión lectora a personas con déficits cognitivos* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/62921>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Seoane, M. N. (2002). Lectura e comprensión: unha aproximación cognitiva. *Revista Galega do Ensino*, 35, 177-198. <http://hdl.handle.net/11162/79610>
- Solé, I. (2004). *Estrategias de lectura*. Décimo quinta edición. Graó.
- Soriano, R. (Coord.). (2017). *Lengua y cultura escrita*. Newton, Edición y Tecnología.
- Tavera, E. y Lovón, M. (2023). Escritura académica de los estudiantes del posgrado de relaciones internacionales en el Perú: representaciones sociales y prácticas de literacidad. *Literatura y Lingüística*, 48, 447-478. <https://doi.org/10.29344/0717621X.48.3253>
- Tolosa, H., Barletta, N. y Moreno, F. (2013). Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media. *Zona Próxima*, 19, 39-55. <https://doi.org/10.14482/zp.19.308.954>
- Vela, G. y Vázquez, M. (2019). *Del dicho al texto. Manual de lectura y expresión académica*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura. Procesos, teorías y aplicaciones instruccionales*. Pearson.
- Viglione, E., López, M. E. y Zabala, M.T. (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. *Fundamentos en humanidades*, 6(2), 79-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18412605>
- Wilcox, K. A., Murakami-Ramalho, E. y Urick, A. (2011). Just-in-time pedagogy: teachers' perspectives on the response to intervention framework. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 1-21.
- White, M. J. y Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>
- Whittaker, R. (1991). *Textualidad y comprensión de textos: artículos científicos de economía y filología* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/63138>

### **Contribución del autor**

Mirián Adriana Noriega Jacob ha realizado el diseño de la investigación, la recolección de datos y el análisis correspondiente. Asimismo, este texto es de autoría única en su totalidad.

### **Agradecimientos**

La autora de este artículo agradece a la Mtra. Martha Lizeth Tequiada López, responsable de la Dirección de Educación Continua del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESO), quien fue el enlace con los académicos quienes facilitaron el proceso de recolección de datos con los estudiantes de las escuelas normales participantes.

### **Financiamiento**

Este artículo se realizó con autofinanciamiento.

### **Conflicto de intereses**

La autora de este artículo no presenta conflicto de interés.

**Correspondencia:** [m.noriega@creson.edu.mx](mailto:m.noriega@creson.edu.mx)

## Trayectoria académica de los autores

**Mirián Noriega** es doctora en Humanidades por la Universidad de Sonora, maestra en Educación Basada en Competencias por la Universidad del Valle de México y licenciada en Lingüística por la Universidad de Sonora. Ella ha recibido la distinción de Investigadora Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores de CONAHCYT. La Dra. Noriega Jacob ha escrito algunos artículos: “Acercamiento y enseñanza de literatura: propuesta dirigida a futuros docentes”, publicado en la *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*; “Conocimiento y dominio del profesorado sobre elementos del programa de español”, en la *Revista Caribeña de Investigación Educativa*; “Estudio comparativo sobre la comprensión de textos de futuros docentes”, en *Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, entre otras publicaciones. Sus líneas de estudio son alfabetización académica, formación y práctica docente, didáctica de la lengua y literatura.