


Alfabetización académica en estudiantes de educación superior por medios virtuales

 **Pedraza Medina, Haydée**
Universidad Pedagógica
Nacional,
México

Tipo de investigación: Descriptiva de tipo mixto.

Objetivos y preguntas de investigación

La emergencia sanitaria que se vive en el 2020 ha provocado, entre otros aspectos, cambios en las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, tanto para los docentes como para los estudiantes. Quizá el principal cambio sea la interacción cara a cara y la posibilidad de dialogar, negociar significados y lograr aprendizajes significativos de los contenidos que se deben aprender.

En un primer momento, el reto fue continuar con las actividades escolares en el hogar y las principales dificultades identificadas fueron, en el caso de los estudiantes de la UPN, el acceso a Internet y el tipo de dispositivos con los que acceden a las actividades escolares, principalmente, en sus teléfonos móviles. En este sentido, nos cuestionamos sobre ¿Cuáles son las condiciones en las que los estudiantes estaban enfrentando las actividades escolares desde su hogar? En un segundo momento, el reto se presentó al planear el ciclo escolar 2020-2021, el cual dio inicio en línea o a distancia. Este tiempo ha implicado para los docentes, no solo el aprendizaje de aplicaciones educativas, sino principalmente, modificar sus estrategias de enseñanza para adaptarlas a las condiciones diversas de sus estudiantes. Por otro lado, los propios estudiantes han tenido que realizar las actividades escolares de manera autónoma, autorregularse y motivarse, no solo para cumplir con las demandas escolares para no reprobado ni desertar, sino para aprender los contenidos e imaginarse cómo aplicarlos en contextos específicos a los que no pueden asistir.

En consecuencia, el cuestionamiento fue ¿Cómo atender las necesidades de los estudiantes para que continúen con las actividades escolares y aprendan los contenidos curriculares? Considerando este contexto, en el presente trabajo se exponen en un primer momento, las principales dificultades que presentaron los estudiantes universitarios de la licenciatura en psicología educativa durante el primer semestre de estudio en casa de marzo a junio de 2020, para continuar con las actividades escolares en general y en específico aquellas

relacionadas con la lectura de textos académicos, que implican varias actividades cognitivas. Posteriormente, se presentan las estrategias utilizadas para apoyar la alfabetización académica, en particular, las actividades de lectura y comprensión de los textos de los contenidos disciplinares correspondientes a los cursos impartidos en el periodo de septiembre a diciembre de 2020. Dichas actividades han sido organizadas para que los estudiantes lean y escriban de manera independiente de acuerdo con sus tiempos, disposición de equipos para el trabajo y rutinas en el hogar.

Sinopsis del marco teórico

En estudios previos, se ha dado cuenta de las creencias de los docentes universitarios con relación a las prácticas de lectura y escritura de Martínez, Vélez, Ramírez y Pedraza (2015). Básicamente, hay dos posturas. La primera, asume que una vez que los estudiantes han adquirido las habilidades de la lectura y la escritura, las cuales podrán emplear en diversas actividades sin ningún problema y en cualquier situación (Russell, 1990).

Esta postura asume que, dichas habilidades son independientes del contenido y del contexto en el que se usan, además de que los estudiantes pueden generalizarlas a distintos ámbitos y niveles de complejidad del conocimiento (Carlino, 2006). Por el contrario, se asume que, si bien los estudiantes han adquirido las habilidades de codificación y decodificación, la lectura y la escritura son prácticas situadas en ciertos contextos disciplinares que, requieren conocer información sobre los tipos de texto, los contextos sociales en los que se utiliza lo que se lee y, sobre todo, que existen diversos niveles de complejidad del conocimiento (Carlino, 2006). Las prácticas de alfabetización incluyen el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad (Carlino, 2006, p.6). Por lo tanto, es necesario enseñar a los estudiantes: los géneros académicos con los que deben familiarizarse; así como las actividades académicas que en su mayoría son híbridas, es decir, que requieren de tareas de lectura y escritura de textos, Entre las más frecuentes encontramos responder preguntas, elaborar cuadros, mapas, resúmenes, síntesis, ensayos, entre otros (Solé, Castells, Gràcia & Espino, 2006).

Una dificultad para la comprensión de los textos académicos universitarios es que no tienen una postura única, como los textos de educación básica. Los alumnos pueden encontrar dos o más puntos de vista sobre un mismo tema y cuando se les pide escribir, ellos deben dar su propio punto de vista sobre lo que han leído, así como argumentos para sustentar su postura. Otra dificultad para los estudiantes es que deben hacer varios borradores para revisar y corregir la redacción, la ortografía, la coherencia y el contenido. Una tercera dificultad es que se deben posicionar como lectores y escritores simultáneamente, para evaluar la pertinencia de su texto. Para que los estudiantes superen las dificultades, requieren en primer lugar leer y comprender los textos que están revisando, dicha comprensión abarca el contenido, el género discursivo y la postura crítica del autor. En

este contexto, los docentes debemos enseñar habilidades complejas a la par de los contenidos disciplinarios, para apoyar a los estudiantes en la comprensión del conocimiento científico a través de la lectura y la escritura.

En un estudio previo (Martínez, et al., 2015) se encontró que los docentes con mayor grado académico están más dispuestos a enseñar a los estudiantes habilidades complejas, por sus propias experiencias como estudiantes, así mismo se reconoce que se requiere de mayor conocimiento por parte del docente para instrumentar estrategias de enseñanza para la alfabetización académica. En otro estudio, Pedraza y Vélez (2019) encontraron que, las habilidades de comprensión lectora de estudiantes de primer y segundo año en la universidad, correspondían al primer año de bachillerato, llevaban a cabo algunas estrategias de comprensión lectora como el subrayado del texto durante la lectura y la elaboración de preguntas; respecto a la producción de textos, escribían sin planear ni considerar un objetivo o la audiencia a la que se dirigían, los estudiantes señalaron que revisaban la ortografía y redacción, sin embargo, los textos tenían errores de ambos tipos y no realizaban una evaluación del texto final.

Método

En la primera fase del estudio participaron 82 estudiantes de la licenciatura en psicología educativa que cursaban dos asignaturas del programa durante el semestre 2020-1, 75 mujeres y 7 varones. En la segunda fase del estudio, durante el semestre 2020-2, participaron 93 estudiantes de la misma licenciatura, 83 mujeres y 9 varones. La conformación fue de grupos intactos constituidos por la inscripción en la asignatura correspondiente. Dos grupos han cursado asignaturas de segundo y tercer semestre, y los otros dos cursaron sexto y quinto semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, licenciatura que se imparte en modalidad escolarizada. Las asignaturas de segundo y tercer semestre contienen principalmente contenidos teórico-conceptuales; las asignaturas de sexto y quinto son metodología de la investigación, es decir, teórico-conceptuales y procedimentales.

Los grupos trabajaron en la plataforma Moodle, que proporciona herramientas centradas en el estudiante, así como ambientes de aprendizaje colaborativo. Las asignaturas se encuentran alojadas en el servidor de la Universidad. Para obtener datos se aplicó un Cuestionario de técnicas de estudio y se obtuvo la información registrada en los cursos, entre ellas, lecturas, participaciones en foros de discusión, actividades en Wikis, archivos de tareas y evaluaciones. Adicionalmente, se agregaron actividades de evaluación del curso, de las actividades realizadas y se realizó un análisis de las principales dudas expresadas en el chat y los foros donde se solicitaba que expusieran sus dudas. El análisis de datos se hizo a través de un análisis de contenido y de las rúbricas de evaluación diseñadas para las actividades.

Resultados

En la primera fase, respecto, se identificaron las condiciones en las que los estudiantes estaban enfrentando las actividades escolares desde su hogar. Se encontraron dificultades en cuatro aspectos. El primero se refería al uso de dispositivos, considerando que, en el campus de la Universidad, los estudiantes tienen acceso gratuito a la Internet y a equipo de cómputo, La primera dificultad a la que muchos se enfrentaron es que no tenían equipos de cómputo, los compartían o no tenían acceso a Internet de calidad, por lo que no podían obtener los materiales de lectura digitales.

La mayoría de los estudiantes recibía los archivos y tareas a través de redes sociales o correo electrónico y los revisaba en su teléfono celular. La dificultad que los alumnos señalaron tener fue el espacio en sus dispositivos, ya que los archivos de las diferentes asignaturas rebasaban la capacidad de almacenamiento de sus equipos.

En segundo lugar, los estudiantes señalaron que leían los textos desde sus dispositivos, muchos de ellos no tenían posibilidades de imprimir, con lo cual no podían hacer actividades como el subrayado o marcar conceptos que no entendían, tampoco podían tener una visión de toda la página de letra. En tercer lugar, se enfrentaron a realizar muchas de las actividades en los mismos dispositivos, con dificultades para usar procesadores de texto u otras aplicaciones de manera eficaz. En cuarto lugar, muchos expresaron dificultades familiares y emocionales como angustia o ansiedad, así que, aunque leían, sentían que no comprendían los textos.

Por su parte, el docente se enfrentó a la dificultad de no tener a todos los estudiantes en clase para que escucharan las explicaciones de los contenidos y de las actividades solicitadas, por lo que tuvo que escribir con detalle dichas instrucciones y retroalimentar a los estudiantes, sobre todo cuando entregaban actividades que mostraban poca comprensión de las instrucciones o de los contenidos, esto implicó dedicar bastante tiempo a la revisión de actividades escritas. A partir de la experiencia, al iniciar en el segundo semestre de 2020, se tuvo como propósito atender las necesidades de los estudiantes para que continúen con las actividades escolares y aprendan los contenidos curriculares. Para ello, se ha trabajado con estrategias de aprendizaje considerando primero actividades antes, durante y después de la lectura. Por ejemplo, primero se hace un acercamiento al tema y se les pide a los estudiantes que investiguen sobre un tema o escriban sobre una experiencia y lo compartan en un foro de discusión, posteriormente, se pide la lectura con indicaciones generales del contenido del texto, finalmente, se les pide que después de la lectura realice una actividad de escritura en la que identifica los conceptos más importantes del tema (Allueva, 2002; Díaz Barriga & Hernández, 2007). En segundo lugar, se ha trabajado con estrategias cognitivas o microestrategias, las cuales implican que los alumnos realicen actividades de repetición, por ejemplo, al subrayar o copiar conceptos principales; actividades de elaboración, por ejemplo, usar palabras clave, parafrasear, responder preguntas; actividades de organización y

jerarquización de la información, como elaborar cuadros de comparativos, mapas conceptuales y mapas mentales (Pimienta, 2008).

Finalmente, se han trabajado estrategias metacognitivas o macroestrategias, para las cuales se han realizado actividades de planificación, control y evaluación. Por ejemplo, para la elaboración de un mapa conceptual, no solo se dejó que leyeran un texto y elaboraran el mapa, sino que primero se les pidió buscar los conceptos principales y definirlos, después se les pidió que explicaran las relaciones entre los conceptos, posteriormente, la elaboración del mapa conceptual, finalmente, una autoevaluación de su mapa y revisaron, evaluaron y comentaron el mapa de sus compañeros.

Conclusiones

El reto que ha implicado la educación durante este periodo de confinamiento tanto para los estudiantes como para los docentes ha sido enorme, desde las dificultades tecnológicas, como aprender a usar aplicaciones que no se usaban de manera frecuente o con un uso diferente. En nuestro caso, ya usábamos la plataforma Moodle para tener disponibles los materiales digitales de las asignaturas y entregar algunas actividades, pero se han tenido que explorar los recursos disponibles para cumplir con todos los contenidos y estimular el aprendizaje de los alumnos.

Durante el primer semestre de confinamiento, se observó que los estudiantes estaban cumpliendo con las actividades escolares para no reprobar, pero era evidente la desorganización tanto de ellos como de los docentes, quienes al final del semestre dejaron muchas actividades o lecturas para tratar de cumplir con los programas. Con ello, se provocó que los estudiantes entregaran, pero no necesariamente aprendieran. En el segundo semestre de confinamiento, se ha tratado de que las actividades sean más organizadas, con instrucciones más detalladas y específicas para que el estudiante pueda seguirlas con mayor facilidad de manera autónoma; incluso, para que, si tienen una dificultad técnica, familiar o de salud, puedan continuar con las actividades a su propio ritmo siguiendo la secuencia marcada. Esto ha implicado para el docente un trabajo intenso de planeación, de organización y de evaluación de las actividades y materiales de lectura, a fin de dar los apoyos necesarios para lograr la comprensión de los alumnos.

En una asignatura con información principalmente conceptual, uno de los textos revisados fue complejo para los estudiantes, ya que requerían hacer inferencias y recordar temas vistos en otras asignaturas, así que fue necesario presentar estos conocimientos previos, dar indicaciones de las asignaturas y textos donde se podían revisar, así como incluir un archivo con un cuadro comparativo resuelto por el docente a fin de que pudieran comparar su cuadro y aclarar los conceptos. Dos de las asignaturas incluyen procedimientos para realizar investigaciones cualitativas y cuantitativas, esto ha implicado al docente hacer los ejercicios paso a paso, dar

las instrucciones detalladas con ejemplos de lo que tienen que hacer y cómo tienen que presentarlo; se ha pedido compartirlos en foros de discusión, lo que ha sido benéfico para la comprensión de los estudiantes, ellos señalaron que ver lo que sus compañeros estaban haciendo les ayudaba a entender qué y cómo tenían que resolver la actividad.

Finalmente, es evidente que la situación de confinamiento ha sido un periodo de crisis, de dificultades y de angustia por múltiples razones, pero, también ha sido un tiempo de aprendizaje y de cambio. Sin proponerlo, ha dado pie a un avance tecnológico significativo en la educación, porque aun cuando los estudiantes no aprendan o no comprendan todos los contenidos curriculares, han aprendido sobre tecnología, cómo sacar ventaja del Internet, han aprendido a usar aplicaciones y software con aplicaciones educativas.

Sin proponerlo, ha dado pie a un avance tecnológico significativo en la educación, porque aun cuando los estudiantes no aprendan o no comprendan todos los contenidos curriculares, han aprendido sobre tecnología, cómo sacar ventaja del Internet, han aprendido a usar aplicaciones y software con aplicaciones educativas. Sin duda, es un momento para cuestionarnos como docentes las prácticas educativas que privilegiamos y cómo acercamos el conocimiento a los jóvenes en formación, no solo por el medio o herramienta para llegar a ellos, sino reflexionar sobre nuestras prácticas de enseñanza, organización, interacción, explicación y evaluación, de tal forma que sea posible aplicar lo aprendido en situaciones de aprendizaje presencial.

Bibliografía

- Allueva, P. (2002). *Desarrollo de habilidades metacognitivas: Programa de intervención*. Diputación General de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia.
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2007). Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En McGraw Hill., & Interamericana Editores, S.A. (Eds), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pp. 233-267). McGraw Hill.
- Martínez, M., Vélez, M., Kano, E., & Pedraza, H. (2015). Las creencias de docentes universitarios sobre las prácticas de lectura y escritura. En E. Ramírez (Coord.). *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 75-92). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pedraza, H., & Vélez, M. (2019). *Estrategias para la comprensión y producción de textos en educación superior*. En D. Ramos García (Presidente). XV Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura.

- Pimienta, J. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. Pearson Education de México.
- Russell, D. (1990), Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52(1), 52-73.
- Solé I., Castells N., Gràcia M., & Espino S. (2006), Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología*, 37 (1-2), 157-176. <https://www.redalyc.org/pdf/970/97012824015.pdf>