



ARTÍCULOS

Representaciones de lectura y escritura en estudiantes universitarios mexicanos según el avance académico

Representations of reading and writing in Mexican university students according to academic progress

Representações da leitura e escrita em estudantes universitários mexicanos de acordo com o progresso acadêmico

Margarita F. Méndez-Ochaíta

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
flor.mendez@uatx.mx
ORCID 0000-0001-7601-4570

Laura Aurora Hernández Ramírez

Universidad Autónoma de Tlaxcala, México
lauraurora.hernandez@uatx.mx
ORCID 0000-0003-4092-5625

Recibido: 2025-09-08 | **Revisado:** 2026-02-19 | **Aceptado:** 2026-04-19

Resumen

Este artículo analiza las representaciones sociales de la lectura y la escritura entre estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. El objetivo es identificar variaciones entre perfiles, alumnos de primer año, de semestres intermedios y de último semestre. Para ello, se aplicó una encuesta a 193 participantes y se realizaron análisis de contenido cualitativo, factorial y descriptivo. Los resultados muestran coincidencias al considerar la comprensión de textos y la expresión de ideas como ejes fundamentales de ambas prácticas. No obstante, se advierte una evolución hacia concepciones más complejas de la lectura, vinculadas con un rol activo como lectores y una mayor conciencia de los propósitos comunicativos de los géneros investigados. Consecuentemente, se destaca que la escritura deja de entenderse únicamente como un medio de expresión personal y se reconoce, también, por su relación con los contextos de producción y circulación textual.

Palabras clave: representaciones sociales, lectura, escritura, estudiantes universitarios, enseñanza superior.

Abstract

This paper analyzes the social representations of reading and writing among students of the Faculty of Philosophy and Letters of the Autonomous University of Tlaxcala, Mexico. The objective is to identify variations between profiles, first-year students, intermediate semester students and final semester students. To this end, a survey was applied to 193 participants and qualitative content, factorial and descriptive analyses were carried out. The results show coincidences when considering the comprehension of texts and the expression of ideas as fundamental axes of both practices. However, there is an evolution towards more complex conceptions of reading, linked to an active role as readers and a greater awareness of the communicative purposes of the genres investigated. Consequently, it is highlighted that writing is no longer understood only as a means of personal expression and is also recognized by its relationship with the contexts of textual production and circulation.

Keywords: Social Representations, Reading, Writing, University students, Higher education.

Resumo

Este artigo analisa as representações sociais da leitura e escrita entre os estudantes da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Autônoma de Tlaxcala, México. O objetivo é identificar variações entre perfis, alunos do primeiro ano, alunos do semestre intermediário e estudantes do último semestre. Para isso, uma pesquisa foi aplicada a 193 participantes e análises qualitativas, fatoriais e descritivas de conteúdo foram realizadas. Os resultados mostram coincidências ao considerar a compreensão de textos e a expressão de ideias como eixos fundamentais de ambas práticas. No entanto, há uma evolução para concepções mais complexas de leitura, ligadas a um papel ativo como leitores e a uma maior consciência dos propósitos comunicativos dos gêneros investigados. Consequentemente, destaca-se que a escrita não é mais entendida apenas como meio de expressão pessoal e também é reconhecida por sua relação com os contextos de produção e circulação textual.

Palavras-chave: representações sociais, leitura, escrita, estudantes universitários, ensino superior.

Introducción

La comprensión de las formas de conocimiento social relacionadas con la lectura y la escritura entre estudiantes universitarios, desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales, ha generado un creciente interés en el área de las literacidades académicas, particularmente en el contexto latinoamericano (Concha *et al.*, 2017; Moreno-Pineda, 2018), ya que ofrece un marco de referencia sólido para conocer cómo los estudiantes interpretan y piensan sus prácticas letradas en la realidad cotidiana y en contextos socioculturales diversos.

Algunos de los ya abundantes estudios sobre representaciones de lectura y escritura han evidenciado problemáticas específicas relacionadas con las creencias sobre dichas prácticas, tales como: la percepción estudiantil de mejorar su escritura académica en el trayecto universitario, a pesar de considerar que la formación académica recibida no ha sido suficiente ni adecuada para afrontar las exigencias universitarias (Romero y Álvarez, 2019); las dificultades en la comprensión y la comunicación de saberes en perfiles estudiantiles provenientes de sectores vulnerables y con bajo rendimiento escolar, que afectan su desempeño académico y su permanencia en la universidad (Castro-Azuara *et al.*, 2020); o la persistencia de representaciones docentes poco precisas sobre la escritura académica, las cuales inciden negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sánchez, 2020).

Aunque estas problemáticas no son abordadas directamente aquí, en conjunto, plantean la necesidad de continuar explorando las representaciones estudiantiles sobre las prácticas letradas y su evolución en diferentes momentos formativos para articular estos hallazgos dentro de un marco sociocultural y situado. Esta perspectiva integral permite identificar las ideas y creencias de los estudiantes en distintas etapas de su formación y generar información relevante que contribuya al diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas, orientadas a la atención de necesidades formativas particulares y al fortalecimiento de los procesos educativos en las instituciones.

En este entendido, la presente investigación obedece, en lo general, a un enfoque sociocultural de las literacidades académicas (Lea y Street, 1998; Zavala, 2009). Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura se conciben como prácticas socialmente construidas, fundamentales no solo para el desarrollo académico de los universitarios, sino también para la formación de identidades y la integración en comunidades del saber (Abric, 1994; Jodelet, 1986; Street, 2004). Por lo tanto, enfatizamos que las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes moldean sus prácticas letradas en complejos contextos socioculturales, lo que justifica ampliar su estudio hacia el análisis de las representaciones. Asimismo, la investigación asume explícitamente un posicionamiento sociocognitivo, alineado con la teoría de las representaciones, desde el cual se sostiene que los estudiantes universitarios desarrollan estas actividades a partir de las concepciones que adoptan frente a las situaciones sociales, los acontecimientos, los objetos y las comunicaciones que les conciernen. Desde este doble enfoque teórico, la dimensión social no solo constituye un marco de realización de las prácticas, sino que interviene activamente a través de diversos elementos vinculados al contexto en el que se sitúan los estudiantes, a los marcos de aprehensión proporcionados por su entorno cultural, así como a códigos, valores e ideologías asociados a posiciones y pertenencias sociales específicas (Jodelet, 1986).

En el marco de nuestra investigación, los entornos institucionales juegan un papel central para orientar las prácticas pedagógicas, a fin de articular las representaciones de literacidad de los estudiantes y sus diferentes finalidades con las expectativas académicas de la trayectoria formativa. En este sentido, se busca ofrecer información que contribuya con los procesos formativos del caso estudiado, atendiendo a los perfiles analizados y su evolución.

En este escenario, el presente artículo analiza las representaciones sociales de la lectura y escritura con 193 estudiantes de cinco licenciaturas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, quienes participaron respondiendo a una encuesta en línea aplicada en 2023. El objetivo es identificar las diferencias entre los perfiles estudiantiles en el primer año de carrera (primer y segundo semestre), en etapas intermedias (cuarto y sexto semestre) y al final de su formación (octavo semestre) para poder valorar cómo estas representaciones varían según el avance académico. De este modo, se busca generar insumos para el diseño de intervenciones pedagógicas que atiendan a la diversidad de necesidades formativas del estudiantado en el caso analizado. Asimismo, se pretende contribuir al debate en torno a las literacidades académicas desde tradiciones teóricas en diálogo que permitan abordar la complejidad de estas prácticas en la actualidad.

El artículo se organiza en tres secciones. La primera presenta los antecedentes y referentes teóricos de la investigación. La segunda sección describe la metodología, instrumento, técnicas de análisis, así como los participantes. La tercera parte muestra los resultados del análisis y, al final, se presenta la discusión y la conclusión.

Representaciones de lectura y escritura en la universidad

Las investigaciones revisadas coinciden en que las representaciones sociales de la lectura y escritura de los estudiantes son flexibles en la medida que pueden ser modificadas por nuevas experiencias y contextos educativos (González y Musci, 2020; Savio, 2015). En América Latina, existe una fuerte tradición de estudios centrados en las representaciones y prácticas de escritura en el ámbito universitario, principal espacio de formación académica y producción de conocimiento. En cambio, en los niveles escolares previos, el énfasis suele estar en la lectura como medio principal para la adquisición de conocimiento (Moreno-Pineda, 2018). Si bien este marco se ha caracterizado por enfatizar la necesidad de resignificar las literacidades como prácticas sociales, también implica, en un sentido más amplio, crear entornos educativos que promuevan una vinculación adecuada entre las representaciones y las prácticas en la cultura escrita.

En cuanto a las representaciones de los docentes universitarios, investigaciones recientes muestran que, si bien muchos profesores reconocen la naturaleza situacional de la escritura académica y la importancia de desarrollar estas habilidades en sus estudiantes, no siempre tienen claridad sobre lo que constituye esta práctica académica (Sánchez, 2020). En este sentido, sus concepciones tienden a enfocarse más en los aspectos formales del lenguaje que en el proceso comunicativo (Moreno-Pineda, 2018), lo que, a menudo, genera discrepancias entre lo que el docente considera que solicita y lo que los estudiantes interpretan que se les pide (Natale, 2020). Aunque las representaciones docentes pueden fortalecer o restringir las de los estudiantes, en la práctica, sus acciones suelen dificultar el desarrollo de las habilidades de comunicación del alumnado (Ortiz, 2016). Esta situación subraya la necesidad de implementar intervenciones orientadas a transformar las prácticas de enseñanza, así como de profundizar en la investigación sobre las necesidades de aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes y cómo cambian a lo largo de la carrera (Seide y Natale, 2017).

Por su parte, los estudiantes tienen representaciones variadas sobre la escritura. Algunos estudios indican que los universitarios visualizan a la escritura frente a las exigencias académicas, entendiéndola como una habilidad que debieron haber aprendido en la escuela, lo cual se puede interpretar más como un fenómeno cognitivo que como una práctica social (Moreno-Pineda, 2018). En general, la perciben como un medio para expresar conocimiento y pensamientos, y

consideran que la educación formal recibida en ese ámbito no ha sido suficiente para responder a las exigencias académicas (Romero y Álvarez, 2019).

Respecto a la evolución de las representaciones de lectura y escritura, otros estudios han evidenciado que pueden transformarse a lo largo del trayecto universitario. Particularmente, durante el primer año, los estudiantes comienzan a desarrollar una comprensión más compleja de lo que significa la práctica de escritura a medida que se integran a su comunidad discursiva. Aunque persisten ciertas concepciones previas que refuerzan una visión de la escritura centrada en la codificación, los estudiantes reconocen nuevas dificultades que no habían percibido al inicio de su formación, especialmente aquellas relacionadas con una comprensión lectora profunda y el cumplimiento de las normas académicas en las prácticas de escritura (Savio, 2015).

Asimismo, en relación con la lectura, se ha observado que los estudiantes de primer año encuentran los textos académicos más complejos que los textos a los estaban acostumbrados en el nivel secundario. Muchos no se perciben como lectores académicos autorregulados y tienden a realizar lecturas centradas en la reproducción literal, sin validar las fuentes ni construir conocimiento de forma autónoma (González y Musci, 2020).

Desde una perspectiva disciplinar, se ha identificado una notable diversidad de representaciones sobre la escritura y su relación con el conocimiento entre diferentes comunidades. Un estudio en carreras de Historia y Sociología ha puesto en evidencia la falta de consenso sobre los géneros del discurso aceptados dentro de cada disciplina investigada (Concha *et al.*, 2017). Estos hallazgos no solo problematizan las ideas de uniformidad en las prácticas académicas, sino que también plantean la necesidad de estudios que exploren casos particulares y contextos específicos, como el que se aborda en la presente investigación.

En el mismo sentido, esta indagación se justifica debido a que las creencias de los estudiantes sobre la escritura inciden directamente en sus prácticas educativas, facilitando u obstaculizando sus procesos de aprendizaje (Ortiz, 2016; Romero y Álvarez, 2019). Se ha visto que las prácticas letradas más frecuentes de los universitarios son la toma de apuntes y la elaboración de resúmenes de clase, mismas que pueden ser insuficientes para una apropiación amplia de la cultura escrita. Como el acceso a los materiales de lectura por sí solo no asegura la producción efectiva de textos, es fundamental que las instituciones de educación superior generen espacios formativos reflexivos que permitan transformar las representaciones que obstaculizan la inmersión plena de los universitarios en los modos de producción del conocimiento académico (Moreno-Pineda, 2018).

Incluso en niveles avanzados, como el posgrado, estudios como el de Franco (2023) advierten que tanto docentes como estudiantes tienden a mantener concepciones reduccionistas de la escritura y la lectura como procesos de codificación y decodificación, respectivamente. Este mismo autor ha enfatizado que esta visión asociada a procesos de corte transmisivo contrasta con una perspectiva menos frecuente, pero más enriquecedora, que las entiende como prácticas dialógicas, reflexivas y creativas.

En definitiva, conocer las representaciones que los estudiantes construyen sobre la lectura y escritura, así como identificar sus cambios en el trayecto universitario, resulta clave para adecuar las prácticas pedagógicas y correlacionarlas con las expectativas académicas (Savio, 2015). Como docentes, esta comprensión puede permitir ajustar las expectativas y exigencias académicas de acuerdo con las características y necesidades de los distintos perfiles estudiantiles. A continuación, se presenta el marco teórico de referencia que guía el análisis.

Teoría de la representación y su vinculación con las literacidades académicas

La investigación de la que se deriva este artículo se inscribe en la perspectiva sociocultural de las literacidades académicas (Lea y Street, 1998; Street, 2010) y del enfoque que privilegia la noción de literacidad como actividad humana, que “es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (Barton y Hamilton, 2004, p. 109). Estos referentes han contribuido a una teoría ampliamente reconocida de las literacidades entendidas como práctica social del lenguaje y recurso colectivo. Desde esta línea, se destaca que las prácticas sociales se constituyen en doble vía, a través de la influencia de los entornos, así como de las percepciones y creencias de los participantes que también las modifican.

A su vez, en tanto prácticas sociales, los eventos de literacidad varían entre grupos y, por lo tanto, no son los mismos en cada contexto (Luna *et al.*, 2022). No obstante, reiteramos la importancia de conocer las formas particulares que condicionan sus prácticas, es decir, de cómo los estudiantes configuran los actos de leer y escribir a través de las representaciones sociales (Jodelet, 1986; Moscovici, 1988).

Si bien esta noción tiene su origen en una intersección entre los campos de la sociología y la psicología social, desde la perspectiva de las literacidades académicas, esta confluencia articula una perspectiva sociocognitiva con un enfoque sociocultural que nos permite un diagnóstico contextualizado, que reconoce el vínculo entre lo individual y lo social en torno a las percepciones y creencias del alumnado sobre sus prácticas. Esta perspectiva sociocognitiva concierne a la manera como aprehendemos los acontecimientos cotidianos, las condiciones de nuestro entorno, las informaciones que circulan en el medio y el conocimiento común. De acuerdo con la teoría de la representación, este conocimiento se entiende como un pensamiento naturalizado que se constituye a partir de experiencias, información, estilos de aprendizaje y comunicación social. En efecto, la teoría de las representaciones define este conocimiento como práctico, uno socialmente construido y compartido que tiene una participación en la construcción social de nuestra realidad (Jodelet, 1986). Por esta razón, consideramos fundamental, en primer lugar, explorar las representaciones de nuestros estudiantes y, así, abrir la posibilidad de transformar a futuro este conocimiento práctico. Conocer lo que piensan los estudiantes es una valiosa fuente de información que puede repercutir significativamente en propuestas didácticas más ajustadas a las necesidades formativas (Romero y Álvarez, 2019).

De esta manera, desde la óptica de la práctica social, una representación constituye una forma de discurso y, al mismo tiempo, un reflejo de las normas institucionales e ideologías producidas por los actores sociales (Abric, 1994; Jodelet, 1986). Es decir, la representación funciona como un sistema interpretativo y orientativo de las acciones y dinámicas sociales en el contexto socio discursivo, pues, en el discurso, subyace un sistema codificado que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas, cuyas funciones permiten a los estudiantes entender y explicar la realidad, definen su identidad, orientan sus prácticas letradas y justifican sus posturas.

Como forma de pensamiento social, las representaciones designan un conocimiento específico del saber común que se expresa a través de procesos y funciones socialmente establecidos, “constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986, p. 475). Asimismo, se caracterizan por su naturaleza cambiante, su estrecha vinculación con las prácticas, su papel en la construcción social de las identidades y su manifestación en el plano discursivo (Savio, 2015).

Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo y descriptivo. Se realizó mediante una encuesta aplicada, en 2023, a estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tiene como antecedente una prueba piloto aplicada en 2020 y 2021 con fines de diagnóstico y planeación de actividades pedagógicas en los cursos de literacidad académica (de primer a tercer semestre del programa vigente en ese momento) de la licenciatura de Enseñanza de Lenguas de la misma facultad. El cuestionario se depuró a partir de las observaciones de los docentes de las tres unidades de aprendizaje que conforman el programa de alfabetización, quienes también participan en la Academia de Literacidad Académica de esa facultad. Posteriormente, se actualizó para su aplicación en este estudio en 2022 y 2023, con el objetivo de recabar datos generales de los estudiantes y elaborar sus perfiles de literacidad con especial atención a los hábitos de estudio, uso de plataformas y preferencias de lectura y prácticas en entornos digitales, entre otros aspectos.

Aquí, presentamos únicamente los resultados derivados del análisis de contenido cualitativo (Strauss y Corbin, 1998) del material recolectado mediante los ítems correspondientes a la sección del instrumento que aborda los conocimientos sobre lectura, escritura y actividades escolares. Esta sección incluye las siguientes preguntas abiertas: ¿qué entiendes por la acción de leer?, ¿qué entiendes por la acción de escribir?, ¿qué escribes en tu vida personal?, ¿cuáles son los espacios donde se enseña la escritura en tu vida académica? y ¿cómo la has aprendido tú? Las respuestas se clasificaron por perfil en documentos separados, y a cada uno se le asignó un código de identificación que corresponde al número correlativo del documento en el proyecto en la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti seguido del número de ítem (D#documento:#ítem). El análisis consistió en identificar temas recurrentes e inusuales, así como variaciones entre perfiles. Se utilizó un procedimiento de codificación textual generando listados de palabras ordenadas por frecuencia y nubes de palabras para validar el análisis. Por último, se buscaron similitudes y diferencias entre grupos para revisar representaciones comunes y contrastar hallazgos.

Asimismo, se presentan los resultados del análisis factorial aplicado a una pregunta de opción múltiple, orientada a identificar la percepción estudiantil sobre su desempeño en la escritura de géneros que forman parte de su actividad académica. Para efectos analíticos, dichos géneros se clasificaron según su propósito comunicativo y nivel de especialización disciplinar. Se incluyeron, por un lado, géneros escolares, como resúmenes y mapas conceptuales o mentales, empleados para organizar información y apoyar los procesos de estudio; y se consideraron géneros de uso formativo, como los ensayos argumentativos y las argumentaciones breves, que implican la construcción y defensa de una postura fundamentada, así como géneros expositivos y evaluativos, como los ensayos expositivos, las reseñas, los comentarios literarios y los informes académicos, orientados al análisis y la valoración de contenidos disciplinares. Por otro lado, se incorporaron géneros literarios, como cuentos, anécdotas e historias. Finalmente, se incluyeron géneros de investigación y comunicación académica y científica, tales como reportes científicos, artículos de investigación y de divulgación, tesinas y tesis, caracterizados por un mayor grado de formalización retórica y metodológica.

El análisis factorial permitió deducir qué factores o componentes, no observables directamente, explican las correlaciones en la percepción de dominio por perfil que los participantes reportan respecto de los géneros considerados. Además, se presentan los resultados del análisis descriptivo sobre la importancia que atribuyen a la lectura y la escritura mediante una escala Likert de tres niveles, en el rango [1,3].

La Tabla 1 muestra el número de participantes por carrera; en total, por cada diez encuestados, respondieron aproximadamente seis estudiantes de primer año, uno intermedio y tres en último semestre. La mayoría cursa la licenciatura en Enseñanza de Lenguas (71 %).

Tabla 1
Participantes

Programa de Estudios	Perfiles de Trayectoria				
	RI	I	E	Total	(%)
Enseñanza de Lenguas	76	2 1	4 0	137	71 %
Lengua y Literatura Hispanoamericana	10	0	1 1	21	11 %
Historia	17	0	4	21	11 %
Filosofía	9	0	1	10	5 %
Antropología	0	2	2	4	2 %
Total	112	2 3	5 8	193	100 %
(%)	58 %	1 2 %	3 0 %	100 %	

Nota: (RI) Reciente ingreso: primer y segundo semestre; (I) Intermedio: cuarto y sexto semestre; (E) Egreso: octavo semestre.

Resultados

A continuación, se presentan las representaciones de la lectura y la escritura construidas a partir del análisis de los perfiles estudiantiles considerados, los principales géneros de escritura personal y los espacios de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica a los que han tenido acceso. Asimismo, se exponen las percepciones generales y diferenciadas por perfil de los estudiantes sobre su desempeño en la escritura de los géneros investigados. Por último, se resumen los resultados relativos al valor que otorgan a la lectura y la escritura, tanto en el ámbito personal como en el académico.

¿Qué entienden los estudiantes por la acción de leer?

Los resultados del análisis de contenido cualitativo muestran que las concepciones de lectura de los estudiantes de primer año se centran mayoritariamente en la comprensión del texto como eje fundamental de la práctica lectora. Una amplia mayoría de los participantes de este perfil representa la acción de leer como la capacidad de entender y analizar un texto, lo cual denota una

visión predominantemente cognitiva de esta práctica, que está asociada a la comprensión global, la atención, la concentración y la identificación de ideas principales (Gonzalez y Musci, 2020).

En segundo lugar, muchos asocian la lectura con la adquisición de conocimiento, destacando una función epistémica (Serrano, 2014) que, aunque todavía no se orienta a la construcción de conocimientos a partir de los textos leídos, sí se vincula a informarse, aprender o ampliar la percepción sobre diversos temas, tal como se observa en expresiones como:

Aprender cosas nuevas, por medio de la lectura, e informarte de mucho. Aprender y estructurar conocimientos. Interactuar con lo que dice el texto para poder comprenderlo y adquirir un nuevo conocimiento. Saber diferentes temas y entender el propósito de cada lectura. Incrementar el conocimiento de un tema en específico. (D18:3)

En menor medida, algunas representaciones del mismo grupo destacan la lectura como una actividad con finalidades diversas, entendida como “interactuar con un texto escrito con el fin de adquirir conocimientos o por entretenimiento”. O asocian el hábito o gusto por la lectura con el estímulo de la imaginación, expresado mediante imágenes como “abrir la mente a un espacio imaginario ilimitado”, “dejar volar tu imaginación”, “viajar a otros mundos”, “aventurarse y conocer nuevas experiencias” o “visitar otras épocas sin salir de casa” (D18:3), especialmente en relación con los textos literarios.

Con escasa frecuencia, leer se concibe como la decodificación de signos lingüísticos, en respuestas como: “saber decodificar mentalmente palabras a conceptos e hilar las ideas implícitas de un texto”, “decodificar las letras para otorgarles un significado y, a su vez, comprender mensajes que me lleven a la reflexión”, “interpretar signos lingüísticos para obtener información” o “decodificar el mensaje que transmite el autor” (D18:3). En ocasiones, la lectura fue concebida únicamente como el reconocimiento visual de palabras y signos, lo que evidencia una concepción inicial de la lectura de carácter técnico, en contraste con las representaciones más amplias descritas previamente.

En suma, si bien las representaciones de la lectura construidas por los estudiantes de reciente ingreso a la universidad son variadas, la mayoría evidencia una concepción predominantemente cognitiva centrada en la comprensión como finalidad principal de esta práctica. Asimismo, reconocen su valor epistémico principalmente para adquirir conocimiento y como medio para fomentar la imaginación o reflexionar. En tales casos, la lectura es representada como un “proceso mental y actividad compleja que nos permite enriquecernos de conocimientos y en algunas ocasiones nos lleva a la imaginación” o “habilidad que tiene un proceso cognitivo que nos permite adquirir conocimiento y expandir nuestra perspectiva de vida” (D18:3).

En este perfil inicial, los libros ocupan un lugar central como fuente de conocimiento, ya que son mencionados como el medio principal a través del cual se aprende, se comprende o se accede a nueva información. En estos casos, leer representa la “adquisición de nuevos conocimientos por medio de libros o páginas de interés propio” o “consultar un libro o plataformas digitales con el fin de obtener alguna información”. En otras representaciones menos frecuentes, se contrastan tipos de lectura, distinguiendo entre libros académicos, valorados por su contenido especializado, y libros de expresión o literatura, apreciados por su capacidad de entretener, despertar la imaginación u ofrecer respuestas a inquietudes personales o sociales, lo que subraya una representación simbólica del libro como puerta de acceso a lo desconocido y recurso para la expansión de la imaginación y el vocabulario, por ejemplo:

Si es un libro académico, (leer es) entender y relacionar las críticas o sugerencias de los autores para así poder tener conocimiento de alguna investigación o descubrimiento. Si es un libro de expresión, busco un poco de distracción y respuestas a problemas personales o sociales. (D18:3)

Otra respuesta:

En el ámbito académico, (leer es) adentrarse al conocimiento de años que una persona plasmó en un libro para compartirlo; en el caso de (la) ficción (es) viajar a un mundo paralelo de fantasía para aventurarse y conocer nuevas experiencias, así como un sin fin de valores y enseñanzas positivas. (D18:3)

Estas ideas refuerzan el valor afectivo y subjetivo que algunos atribuyen a los libros, más allá de su uso académico. Adicionalmente, muy pocos casos relacionaron la lectura con hábitos o como una tarea o actividad de estudio que depende principalmente de una asignación del docente. La Figura 1A al final de este apartado ejemplifica las principales representaciones correspondientes a este perfil.

En etapas intermedias, los estudiantes de cuarto y sexto semestre también representan la lectura principalmente como una práctica orientada a la comprensión del texto. La mayoría la concibe como el acto de interpretar, descifrar o analizar signos escritos con el fin de comprender su contenido y obtener información útil (véase la Figura 1B).

En las respuestas analizadas, la lectura es representada mayoritariamente como una práctica de carácter visual y cognitivo (Gonzalez y Musci, 2020), asociada a la obtención de información y a la comprensión del texto. En este sentido, varios estudiantes la definen como: “utilizar la vista para poder ver un texto”, “pasar la vista por signos escritos para interpretarlos mentalmente o de forma oral” o como “el acto de obtener información de un texto”. Asimismo, aparece vinculada al análisis textual y a la identificación de ideas principales: “analizar un texto y rescatar las ideas principales de él” o “un hábito que utilizamos para comprender lo escrito, o interactuar con el texto” (D17:3).

Desde estas concepciones de carácter cognitivo, en numerosos casos, la lectura se asocia principalmente con procesos de aprendizaje. Los estudiantes señalan que leer les permite “adquirir conocimientos nuevos sobre un tema y la expansión del vocabulario”, así como “comprender cierto tipo de textos para fines educativos y que dan la posibilidad de aprender más y mejorar la fluidez”. Solo en un caso se vincula explícitamente la lectura con el desarrollo del pensamiento crítico, al definirla como una “acción que realiza un individuo a través de la vista para obtener información y conocimientos a través de escritos y crear procesos cognitivos que ayudan al pensamiento crítico” (D17:3).

De manera menos frecuente, se identifican representaciones de carácter subjetivo y simbólico. En estas respuestas, la lectura es concebida como una práctica creativa orientada tanto al entretenimiento como a la formación personal. Ejemplos de ello son definiciones como “el arte de crear realidades propias a través de las letras y la imaginación” o aquella que destaca la posibilidad de “interactuar con diferentes géneros literarios y conocer más sobre un tema, desarrollando nuestra comprensión y producción lectora” (D17:3).

El perfil correspondiente al último semestre también enfatiza la comprensión como componente principal de la práctica lectora; sin embargo, a diferencia de los otros perfiles, su representación implica un proceso de interacción activa con el texto y su contexto. En este sentido, la lectura no se entiende únicamente como un medio para acceder a la información y al

conocimiento, sino también como una práctica que permite reflexionar, analizar e incluso interesarse por conocer al autor, ponerse en su lugar para entender su perspectiva y valorar cómo aporta conocimientos, ideas, vocabulario y un uso adecuado del lenguaje en su contexto de circulación. Ejemplos de estas representaciones son:

Es adentrarte, entender lo que el autor quiere decirte con sus palabras y a veces no es solo entender la lectura, es igual conocer el autor y ver desde su punto de vista lo quiere decir. Es comprender las palabras de un autor, de cómo se expresa respecto a un tema, el punto de vista que tiene. Comprender lo que el autor busca transmitir a través del texto. (D16:3)

La Figura 1C ejemplifica las representaciones de lectura correspondientes a este perfil.

Si bien las representaciones de lectura de todos los perfiles se relacionan principalmente con los procesos cognitivos implicados en la lectura, ya que están centradas en la comprensión textual y el acceso a la información, en el perfil más avanzado, se observa una ampliación de estas representaciones. En particular, los estudiantes de último semestre incorporan con mayor claridad en sus respuestas aspectos como la interpretación y la retención de conocimientos, lo que da cuenta de una función epistémica de la lectura, más orientada a la construcción de sus saberes (Serrano, 2014). Asimismo, reconocen usos más variados de la información en contextos académicos, informativos, divulgativos, recreativos u ociosos, así como el carácter multimodal y contemporáneo de la lectura, al considerar no solo libros impresos, sino también textos digitales y otros formatos, lo que remite a una mayor conciencia del contexto de producción y circulación de los textos. En este sentido, interpretamos que las representaciones de lectura del perfil de egreso evidencian una concepción más compleja y situada que los perfiles iniciales e intermedios, integrando, en su discurso, de manera más clara y diferenciada, finalidades académicas, personales y recreativas, y que resaltan un rol activo del lector como constructor de sentido. Lo cual se observa en la Figura 1C, en la preponderancia de verbos de procesos mentales y nominalizaciones de ese tipo de verbos en las respuestas del perfil de egreso.

En síntesis, los resultados muestran que los estudiantes, en general, tienden a representar la lectura vinculada con los procesos y habilidades cognitivas, pero, en el egreso, amplían estas representaciones de la lectura como herramienta epistémica en la construcción de sus saberes y en la comprensión del contexto de producción y circulación de diferentes tipos textuales, aunque no se evidencia una lectura de sus dimensiones críticas y sociohistóricas (Serrano, 2014; Cassany y Castellà, 2011).

Figura 1

Representaciones sobre la acción de leer



Fuente: nubes sintéticas de palabras de cada perfil generadas con Atlas.ti con datos recopilados en 2023.

¿Qué entienden los estudiantes por la acción de escribir?

Los resultados muestran que los estudiantes de primer año, mayoritariamente, conciben la escritura como el acto de plasmar ideas e información a través del lenguaje y en diferentes soportes, al señalar que escribir es:

Plasmar palabras, para comunicarte, informar, e incluso aprender. Plasmar con letras ideas y pensamientos propios y de otros. Plasmar todas nuestras ideas, pensamientos, palabras, sueños y sentimientos en cualquier formato: físico (papel, árboles, piedra, etc.) o digital (dispositivos electrónicos) para que, en ellos, se quede guardada toda la información que queramos difundir, estudiar o comunicar. Plasmar información en un papel o plataforma digital, con el propósito de recordar esta información en algún futuro u otorgar información a otras personas. Plasmar, a través de letras, sentimientos, pensamientos, ideas, argumentos sobre una situación. Informar sobre un tema a través de texto. (D15:1)

Asimismo, la mayoría destaca el valor comunicativo de la escritura para expresarse o transmitir ideas e información, por ejemplo, para “expresar de manera escrita lo que pienso, y aclarar ideas a partir de lo que leí, escuché”, “dar a conocer lo aprendido previamente o poder expresar tus ideas, opiniones o argumentos sobre algún tema específico”, o “transmitir información y comunicar el mensaje” (D15:1).

En menor medida, se encuentran representaciones de la escritura enfocadas en la redacción y organización textual, relacionada con los procesos cognitivos implicados en la planificación, la textualización y la revisión del texto (Romero y Álvarez, 2019), por ejemplo, en concepciones como “escribir es transferir las ideas que tenemos en la mente a grafías en papel, organizarlas gramaticalmente y darles sentido” o “redactar, estructurar y plasmar ideas de forma escrita para posteriormente compartir con más personas”. Solamente un par de respuestas relacionaron la

escritura con la imaginación y la narración: “dejar llevar nuestra imaginación o poder compartir experiencias contadas con otras palabras” y “expresar ideas, desarrollar historias y poner creatividad e imaginación en papel” (D15:1). A pesar de las variaciones observadas, las respuestas analizadas del primer perfil evidencian que la mayoría representa la escritura principalmente como medio de expresión individual de ideas e información en soportes físicos y digitales.

De igual forma, el perfil intermedio concibe la escritura principalmente como medio de expresión de ideas. La mayoría define escribir como la acción de plasmar o representar ideas a través de signos gráficos (palabras, letras u otros signos), en respuestas como: “plasmar ideas a través de palabras”, “acción de representar ideas, emociones y sentimientos a través de signos gráficos”. Asimismo, otras respuestas la definen como “transmitir”: “mensajes, relatar experiencias o visualizar ideas de manera organizada”, “un mensaje a través de un conjunto de palabras unidas de manera coherente”. O bien consideran que la escritura es una “forma de comunicarnos o para poder expresarnos”, o de “relatar con palabras los pensamientos, ya sea en una labor académica, diversión o para un beneficio mental” (D14:1).

Por otro lado, algunas representaciones atípicas del perfil intermedio relacionan la escritura con la redacción y organización textual, aspectos de carácter cognitivo (Romero y Álvarez, 2019). Un caso concibe la escritura como:

Acción de crear oraciones o ideas a través de la acción de escribir, donde se desarrollan habilidades, como crear cohesión y coherencia en los textos, dándole un sentido de verdad en la idea que se va a transmitir. Al escribir se siguen ciertas normas gramaticales establecidas por cada lengua. (D14:1)

Otro caso representa la escritura centrada en la redacción y en vinculación con lectura previa y finalidades de divulgación, pues la concibe como “redactar lo que en un principio se quiere divulgar, producto de haber leído para poder darse a entender y esclarecer lo que se quiere comunicar”. De otra manera, en relación con los procesos cognitivos y el aprendizaje, un caso señala que la escritura es posterior a la lectura, pues “esta se lleva a cabo después de ejecutar la acción de leer, dónde rescatas las ideas principales o las definiciones de algún concepto” (D14:1). Como se ha podido observar, a diferencia del perfil de primer año, los casos atípicos del perfil intermedio reflejan representaciones más complejas y diversas de la escritura que los primeros, que parece evolucionar hacia una concepción menos reproductiva y más social de la escritura.

En el perfil más avanzado, al igual que en los anteriores, predomina la concepción de la escritura como el acto de plasmar ideas y pensamientos, pero, en este grupo, se observan expresiones que no se refieren únicamente a la acción en sí, sino a una condición frente a esta, tales como: “ser capaz de plasmar ideas coherentes y claras en papel” o “ser capaz de ordenar tus pensamientos e ideas en forma de texto” (D13:1). Además, en varias respuestas, el estudiante construye una voz colectiva que se inscribe en su discurso, asumiendo una postura activa en la escritura, ya que se incluye dentro del grupo que produce las ideas y considera el cuestionamiento de las ideas, los espacios de producción, la construcción de opinión y argumentos, la organización de su pensamiento, sus lectores, entre otros aspectos, tal como se observa en los siguientes casos:

Plasmar nuestras ideas, pensamientos y cuestionamientos a través de un sistema lingüístico. Plasmar nuestras ideas, pensamientos dentro de un espacio, ya sea en libros, revistas. Plasmar ideas, pensamientos, argumentos en palabras, ya sea en papel o en un medio digital. Forma en la que se plasman ideas, argumentos, opiniones, información relevante. Redactar de forma ordenada un cúmulo de ideas, sentimientos o lo encontrado en una

investigación. Redactar nuestras ideas para mostrar nuestra forma de pensar. Plasmar ideas y comunicar a los demás. Plasmar ideas o pensamientos... para que puedan ser leídos. Dar vida a las palabras que están en tu mente, oraciones que necesitas expresar para que una o más personas las lean. Plasmar alguna idea o conclusión que tengas sobre algo, real o ficticio. (D13:1)

En contraste con los demás perfiles, el avanzado evidencia representaciones de la escritura que se ajustan mejor a la concepción de escritura como una práctica situada y contextualizada (Zavala, 2009), en la cual el estudiante asume un rol activo en su discurso y manifiesta una mayor consciencia de su potencial para organizar el pensamiento, construir sentido y comunicar de manera eficaz. En suma, el perfil de egreso muestra una evolución que se interpreta a través de la función epistémica de la escritura (Cordero y Carlino, 2019), como medio para reorganizar el conocimiento, aunque sin llegar a relacionar esta práctica con el aprendizaje y la construcción de conocimiento en un amplio sentido. La Figura 2 ejemplifica estos resultados.

Figura 2

Representaciones sobre la acción de escribir



Fuente: nubes sintéticas de palabras de cada perfil generadas con Atlas.ti con datos recopilados en 2023.

Escritura personal, académica y su aprendizaje

En cuanto a la escritura en ámbitos personales, no se identificaron diferencias entre los perfiles. Entre los géneros reportados por los estudiantes, el que predomina es el diario personal y privado, en el cual anotan sus pensamientos, emociones, sentimientos y reflexiones introspectivas con frases y anécdotas. Le siguen géneros digitales como: mensajes, comentarios y notas digitales, evidenciando el papel central de la comunicación cotidiana mediada por dispositivos móviles en sus prácticas. En menor medida, también mencionan géneros escolares, como tareas, ensayos y reseñas, en sus prácticas cotidianas. Asimismo, reportan géneros de escritura creativa, como historias y cuentos. Los géneros con escasas menciones fueron de tipos variados, tales como cartas, poemas, listas, blogs y agendas personales, lo que evidencia prácticas de escritura diversas, aunque poco representativas en el conjunto de participantes. Solo un grupo pequeño de 10 participantes

afirma no escribir nada (D5:5). En conjunto, estos resultados evidencian prácticas de escritura variadas dirigidas principalmente a la expresión personal y la comunicación cotidiana digital.

En cuanto a la escritura académica, las respuestas de los estudiantes coinciden mayoritariamente en que la escuela y, en segundo lugar, la universidad son los principales espacios donde se enseña y practica la escritura, especialmente el salón de clases y sus asignaturas académicas. En tercer lugar, aparece el hogar como espacio complementario para aprender a escribir, con apoyo de padres, familiares o de manera autodidacta desde edades tempranas. En menor medida, se menciona a los espacios y medios digitales (internet, redes sociales, blogs, foros, cursos en línea) como ámbitos informales, pero relevantes para el desarrollo de la escritura. Finalmente, la mayoría señala que aprendió la escritura académica mediante la práctica constante, la lectura, la redacción de géneros académicos (reseñas, ensayos, artículos, tesis y reportes), la retroalimentación docente, el ensayo y error y, en menor medida, se menciona la imitación de textos, la experiencia personal y el gusto individual por escribir, lo que muestra una concepción de la escritura académica como aprendizaje progresivo, transversal y situado en distintos contextos formales e informales (D6:7).

Géneros de escritura en la vida académica

El análisis factorial revela dos componentes que agrupan los géneros que los estudiantes consideran que pueden escribir en su vida académica, el primero se relaciona con textos académicos y el segundo con textos escolares como resúmenes y mapas mentales, narraciones, comentarios literarios, reseñas y argumentaciones (véase la Tabla 1).

Tabla 1

<i>Matriz de componente rotado sobre géneros de escritura que pueden escribir en su vida académica</i>		
	Componente	
	1	2
Artículos de divulgación	0.827	
Artículos de investigación	0.804	0.108
Tesina, tesis	0.795	
Ensayos argumentativos	0.735	0.369
Informes académicos	0.727	0.180
Ensayos expositivos	0.627	0.361
Reportes científicos	0.622	0.235
Resúmenes	0.153	0.730
Mapas conceptuales o mentales		0.679
Cuentos, anécdotas, historias		0.643
Comentarios de textos literarios	0.295	0.604
Reseñas	0.337	0.595
Argumentaciones breves	0.340	0.560
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en tres iteraciones.		

Las Tablas 2, 3 y 4 presentan las matrices de componentes rotados que agrupan los géneros relacionados con la escritura académica en cada perfil estudiado.

Tabla 2

<i>Matriz de componente rotado del perfil de primer año</i>			
	Componente		
	1	2	3
Artículos de divulgación	0.852		0.203
Artículos de investigación	0.800		0.230
Tesina, tesis	0.735	0.262	-0.111
Reportes científicos	0.679	0.219	0.258
Informes académicos	0.614	0.326	0.212
Comentarios de textos literarios		0.719	0.378
Argumentaciones breves	0.147	0.713	0.248
Ensayos argumentativos	0.506	0.708	
Ensayos expositivos	0.356	0.701	
Mapas conceptuales o mentales	0.124		
Resúmenes	0.247	0.184	
Cuentos, anécdotas, historias		0.202	
Reseñas	0.282	0.353	0.515
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización			
	0.756		
	0.719		
	0.698		
Kaiser. La rotación ha convertido en seis iteraciones. Solo se utilizan los casos para los cuales Perfiles Trayectoria = reciente ingreso en la fase de análisis.			

Tabla 3

<i>Matriz de componente rotado del perfil intermedio</i>				
	Componente			
	1	2	3	4
Artículos de divulgación	0.900	-0.124	0.165	
Artículos de investigación	0.840			
Ensayos expositivos	0.798	0.375		0.156
Ensayos argumentativos	0.740	0.426	0.182	-0.110
Informes académicos	0.671			0.164
Tesina, tesis	0.605	-0.333	0.533	
Reseñas	0.231	0.849		
Mapas conceptuales o mentales	-0.158	0.767		
Resúmenes	0.122	0.753		0.255
Comentarios de textos literarios		0.169	0.799	
Argumentaciones breves	0.157		0.738	
Cuentos, anécdotas, historias	-0.111	0.191		0.810

Reportes científicos	0.400		0.104	0.699
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en cinco iteraciones. Sólo se utilizan los casos para los cuales PerfilesTrayectoria = intermedio en la fase de análisis.				

Tabla 4

<i>Matriz de componente rotado del perfil de egreso</i>				
	Componente			
	1	2	3	
Artículos de investigación	0.897			
Tesina, tesis	0.849			0.179
Informes académicos	0.822			
Artículos de divulgación	0.819	0.241		
Ensayos argumentativos	0.772	0.406		
Ensayos expositivos	0.674	0.389		
Reportes científicos	0.602	-0.169		0.403
Comentarios de textos literarios	0.372	0.755		
Resúmenes	-0.142	0.690		0.381
Reseñas	0.342	0.600		
Cuentos, anécdotas, historias		0.354		0.327
Mapas conceptuales o mentales				0.855
Argumentaciones breves	0.228	0.217		0.794
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en siete iteraciones. Sólo se utilizan los casos para los cuales PerfilesTrayectoria = egreso en la fase de análisis.				

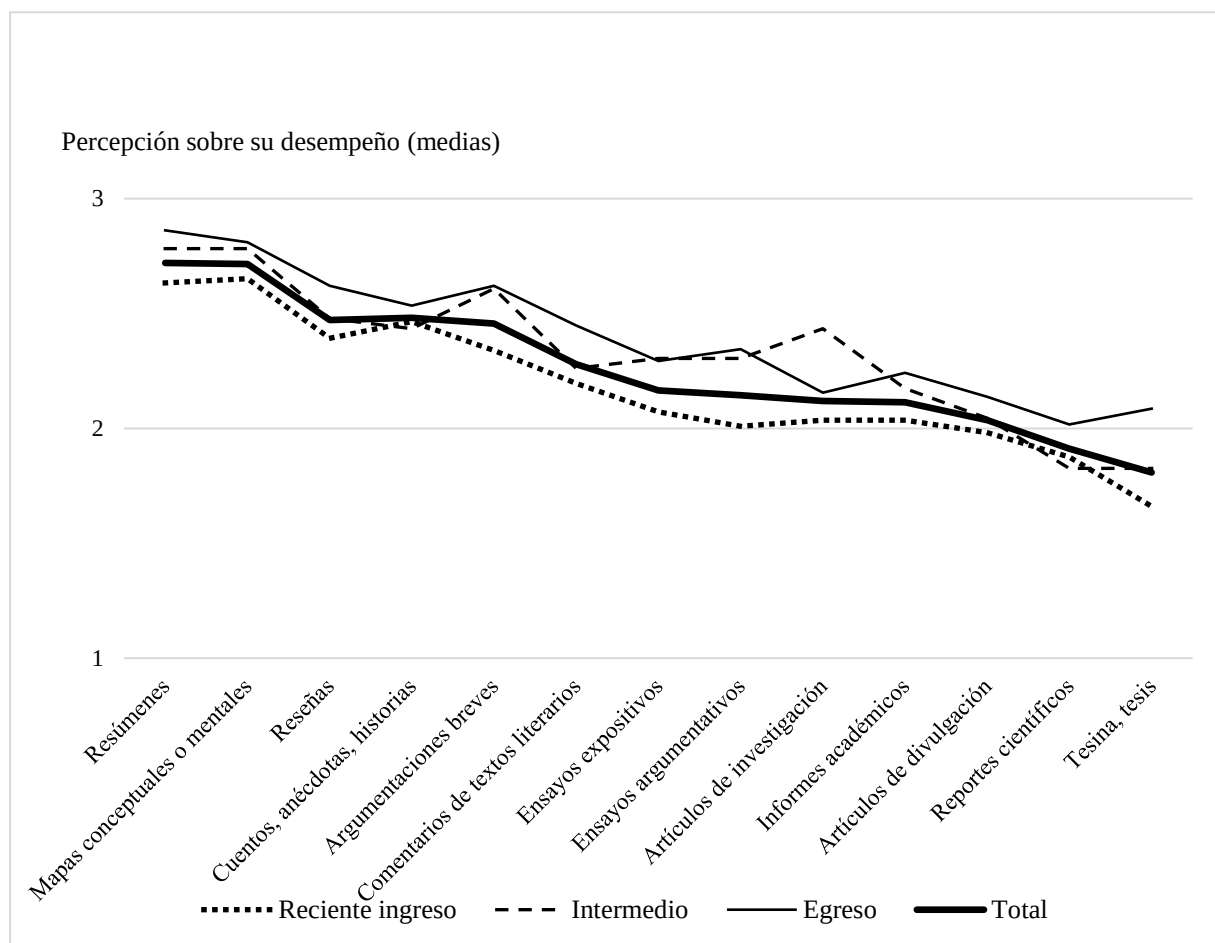
Para el perfil de primer año, el análisis factorial revela tres componentes sobre la escritura en la vida académica, el primero agrupa claramente textos académicos, el segundo textos argumentativos y expositivos y, el tercero, textos escolares variados. El perfil intermedio revela cuatro componentes, el primero refiere textos académicos como artículos, ensayos y tesis; entre los textos escolares, ubican reseña, mapas y resúmenes, mientras que los otros factores corresponden a comentarios y narraciones. El perfil de egreso incluye los textos académicos y ensayos en el primer componente, textos variados en el segundo y los mapas y argumentaciones en el tercer componente. Se observa que, conforme los perfiles avanzan académicamente, los componentes parecen mejor agrupados según los propósitos comunicativos de los tipos de géneros considerados (coef. > 0.8).

Por otro lado, los datos descriptivos basados en las medias, con una escala de valoración de tres niveles: 3-bueno, 2-regular y 1-insuficiente, muestran que dichas percepciones entre los perfiles tienen tendencias parecidas. Todos ubican a la escritura de géneros académicos como el artículo de divulgación, el reporte científico y la tesis con las valoraciones del desempeño más bajas (M [media], 1.81 y DE [desviación estándar], 0.661); mientras que géneros escolares como resúmenes y mapas conceptuales tienen las valoraciones más altas (M, 2.72 y DE, 0.461). Los perfiles inicial e intermedio consideran que tienen un mal desempeño y no pueden escribir los géneros académicos antes mencionados ($M < 2$); en el perfil de egreso, consideran que tienen un desempeño regular ($M > 2$) en la escritura de estos (véase la Figura 3).

Estos resultados evidencian el creciente reto durante el trayecto universitario que supone pasar de la escritura de géneros escolares, en los cuales la producción de textos se lleva a cabo a través de la síntesis, opinión, narración, exposición, argumentación, a géneros propios de la escritura académica, como los de investigación y divulgación, en especial la tesis, de carácter eminentemente formativo, pero que requieren el dominio del código escrito en planos lingüístico-discursivo y contextuales específicos.

Figura 3

¿Qué puedes escribir en tu vida académica?



Fuente: elaboración propia con datos recolectados.

Importancia de leer y escribir

Los resultados muestran que los participantes valoran altamente la lectura y la escritura tanto en el ámbito académico como en su vida diaria. Se utilizó la escala: 3-muy importante, 2-importancia regular y 1-poco importante. En particular, la lectura obtuvo una media alta de 2.94 (DE, 0.232) en el contexto académico y de 2.78 (DE, 0.441) en el cotidiano, mientras que la escritura académica alcanzó una media de 2.97 (DE, 0.159) y 2.82 (DE, 0.400) en la escritura cotidiana, lo que indica una percepción generalizada de mucha importancia. Si bien lectura y

escritura son muy valoradas, hay una menor dispersión en las respuestas cuando se trata del entorno académico, lo que sugiere un mayor consenso para la mayoría del estudiantado respecto al papel central de la lectura y la escritura en su formación. En contraste, en el ámbito personal, hay una variabilidad ligeramente superior y uniforme, lo que puede indicar que hay más diversidad de opiniones sobre su rol en la vida cotidiana.

En el caso de la lectura, aunque la diferencia entre ámbitos es poca, refleja un mayor consenso respecto a su función académica. El análisis de los perfiles respalda esta tendencia, ya que el 94.3 % de los estudiantes valoró la lectura con el nivel más alto, frente al 78.8 % del total, que valoró la lectura en el contexto personal. De forma similar, el 97.4 % calificó la escritura como muy importante. Aunque la mayoría también valoró positivamente la escritura cotidiana (82.4 %), se identificó una mayor dispersión, con valoraciones medias (17.1 %).

Estos resultados indican una alta valoración de la lectura y escritura académicas, lo cual puede estar asociado a la relevancia que tiene, y ellos mismos reconocen, para su desempeño universitario, especialmente, aquellos que están en etapas más avanzadas de la trayectoria estudiantil. Interpretamos que la variabilidad en las percepciones de las prácticas diarias puede estar relacionada con factores personales y contextuales.

Discusión y conclusión

Coincidimos con hallazgos de investigaciones que indican que la persistencia de representaciones de lectura y escritura limitadas, tanto de estudiantes como de docentes en el nivel educativo superior, dificulta las oportunidades de aprendizaje (Castro-Azuara *et al.*, 2020; Ortiz, 2016; Sánchez, 2020). Asimismo, a través del presente estudio, destacamos la necesidad de reflexión en las instituciones universitarias sobre la alfabetización académica y la inclusión educativa que contribuya con una formación integral y contextualizada para nuestros estudiantes.

En cuanto a las representaciones de la lectura y la escritura, todos los perfiles coinciden en considerar la comprensión de textos y la expresión de ideas como ejes fundamentales de las prácticas lectora y escrita, respectivamente. Estos hallazgos confirman la presencia de concepciones estudiantiles centradas mayoritariamente en los procesos cognitivos que concuerdan con las representaciones reportadas por González y Musci (2020) y Romero y Álvarez (2019). No obstante, nuestro estudio también evidencia que la formación universitaria favorece cambios graduales en dichas representaciones y mejoras en sus prácticas letradas, a medida que los estudiantes se incorporan a una comunidad discursiva y avanzan en su trayectoria académica hasta la culminación de su carrera (Savio, 2015; Romero y Álvarez, 2019).

En este sentido, en comparación con los perfiles inicial e intermedio, las representaciones del perfil de egreso evidencian una visión más elaborada y contextualizada de la lectura. Estos hallazgos respaldan lo señalado por González y Musci (2020), quienes sostienen que la lectura académica no se aprende espontáneamente, sino mediante aprendizajes específicos que es necesario promover desde el inicio de la formación universitaria.

Si bien esta evolución puede parecer sutil, en realidad, da cuenta de un tránsito desde una concepción de la lectura centrada principalmente en la comprensión de la información a otra más compleja, que refleja un mayor entendimiento de sus relaciones con el entorno. Este cambio se manifiesta en el perfil de egreso en un discurso que, si bien mantiene la comprensión como base de sus representaciones, resalta el rol activo del lector como constructor de sentido. Estos resultados dialogan con los planteamientos de Franco (2023), al permitir contrastar representaciones de corte transmisivo, enfocadas en los procesos cognitivos, con concepciones

dialogicas de las prácticas, de carácter más reflexivo y creativo, como las evidenciadas en este estudio. Por otro lado, a diferencia de los resultados reportados por Savio (2015), quien señala que ciertas representaciones de la lectura y la escritura centradas en la codificación persisten durante la formación universitaria, aun cuando se reconozcan nuevos retos, en la presente investigación, estas representaciones fueron escasamente mencionadas incluso en el perfil inicial, y solo se identificaron un par de casos en el perfil de egreso.

De manera similar a la lectura, la escritura es concebida principalmente como una forma de expresión personal tanto en ámbitos cotidianos como académicos y con fines de aprendizaje o recreativos. Aunque en todos los perfiles persiste la representación cognitiva de la escritura asociada al acto de plasmar ideas y pensamientos, en el perfil de egreso, esta concepción se complejiza, al incorporar de manera discursiva un rol más activo como sujetos que escriben. Los resultados evidencian una evolución en el perfil de egreso hacia una comprensión más profunda de esta práctica. La escritura deja de entenderse únicamente como una acción introspectiva y pasa a concebirse como una práctica situada que implica capacidades, decisiones, consideración de los destinatarios y de los contextos de producción y circulación, entre otros aspectos mencionados. En este sentido, en el perfil de egreso, se observa un avance en el reconocimiento de los tipos de géneros por su propósito comunicativo y en la concepción de la escritura como herramienta para organizar el pensamiento, construir sentido y comunicar de manera eficaz.

En relación con la percepción de desempeño en la escritura de los géneros considerados en este trabajo, se evidencia la necesidad de fortalecer los procesos formativos en escritura a lo largo del trayecto universitario, particularmente, para facilitar la transición de los géneros escolares a los géneros académicos. Para ello, se requiere no solo el dominio de estructuras y convenciones propias de la escritura académica o la divulgación científica, sino también el desarrollo de capacidades críticas, analíticas y reflexivas que permitan afrontar con solvencia la producción de textos complejos, como la tesis, cuyo valor formativo es clave en la formación profesional y académica. Del mismo modo, se vuelve necesario promover procesos de lectura que permitan a los estudiantes reconocer los discursos, sus estructuras y propósitos, no solo desde una dimensión cognitiva, fundamental para el aprendizaje desde la perspectiva estudiantil, sino también crítica, que incida positivamente en su desempeño académico (Street, 2009; Zavala, 2009).

Dado que los ámbitos lingüístico-discursivo y contextual fueron escasamente mencionados en las representaciones, resulta necesario explicitar que, en una intervención pedagógica, la promoción del dominio de las convenciones del discurso académico debe adoptar un enfoque situado, a fin de evitar un abordaje meramente instrumental, reproductivo y acrítico.

En conclusión, los aportes de esta investigación adquieren especial relevancia para transformar las representaciones de los universitarios en el caso de estudio. Esto es importante debido a que, como señalan diversas investigaciones (González y Musci, 2020; Savio, 2015; Moreno-Pineda, 2018), el estudio de las representaciones aporta insumos que pueden contribuir a reducir la brecha entre las representaciones estudiantiles y aquellas que sostienen las comunidades discursivas universitarias.

Los hallazgos de este trabajo también confirman la necesidad de identificar los géneros propios de las disciplinas, enseñarlos explícitamente y acompañar las prácticas académicas mediante estrategias que fortalezcan la conciencia sobre sus propósitos comunicativos, promuevan el dominio de sus convenciones desde concepciones críticas de la práctica social que superen visiones transmisivas y favorezcan la participación en producciones auténticas dentro de las comunidades discursivas, académicas y profesionales. Además de estas implicancias pedagógicas, en coherencia con los propósitos iniciales del estudio, los aportes de esta investigación contribuyen

al debate sobre las literacidades académicas al poner en diálogo distintas tradiciones teóricas, en particular, aquellas que las conciben como prácticas sociales situadas en contextos disciplinares específicos y aquellas que las abordan desde una perspectiva sociocognitiva, considerándolas como una actividad mediada por las representaciones que los sujetos construyen a partir de su experiencia académica. Desde esta articulación de perspectivas, visibilizamos la complejidad de las prácticas letradas en la universidad y proponemos una mirada integradora de lo social, lo cultural y lo cognitivo, que, consideramos, contribuye a ampliar la comprensión teórica de los procesos de literacidad académica en la actualidad.



Lecho ardiente, óleo sobre tela. Gustavo Gaggero

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (1994). Prácticas sociales y representaciones. *Ediciones Coyoacán*.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139.
- Cassany, D. y Castellà, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Castro-Azuara, M., Domínguez-Ángel, R. y Nava-Nava, R. (2020). Representaciones sobre prácticas letradas de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 3-20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.rple>

- Concha, S., Miño, P. y Paz, M. (2017). Representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura en el pregrado en dos comunidades discursivas: implicancias para la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, (50), 109-130.
- Cordero, G. y Carlino, P. (2019). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. En C. Bazerman, D. Russell, P. Rogers, B. González Pinzón, L. Peña, E. Narváez, P. Carlino, M. Castelló y M. Tapia (Eds.), *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras / Knowing Writing: Writing Research across Borders*. Pontificia Universidad Javeriana y Writing Across the Curriculum Clearinghouse.
- Franco, J. (2023). Creencias y prácticas de lectura y escritura académica en investigadores en formación: un estudio de caso en México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3311>
- González, A. y Musci, M. (2020). Prácticas de lectura en primer año de la Universidad. Un estudio sobre las representaciones sociales de la lectura en alumnos ingresantes a la UNPA. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 12(2), 1-19. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v12.n2.728>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, 23(2), 157-172.
- Luna, M., Marín, J. y López, O. (2022). Las literacidades históricas en el campo de las prácticas sociales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (13), 15.
- Moreno-Pineda, V. (2018). Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Estado del tema. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 19-40.
- Moscovici, S. (1988). *Psicología social*. Paidós.
- Natale, L. (2020). La co-docencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar. *Tendencias Pedagógicas*, (36), 104-116.
- Ortiz, E. (2016). Representaciones Sociales que tienen los estudiantes sobre la escritura académica universitaria: Una experiencia investigativa de aula. *Edu-física.com*, 8(18).
- Romero, A. y Álvarez, M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 103-118.
- Sánchez, M. (2020). Representaciones sociales de docentes de una universidad tradicional chilena acerca de la escritura académica y de su enseñanza-aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 44-58. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.04>
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 233-259.
- Seide, M. y Natale, L. (2017). Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. *Scripta*, 21(43), 254-276.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Street, B. (2010). ‘Academic Literacies approaches to Genre’? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(2), 347-361.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina* (pp. 348-363). Siglo XXI.