

Representaciones sobre prácticas letradas de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables

Representations of Literate Practices by College Students in Vulnerable Situations

Fecha de recepción: 28 DE SEPTIEMBRE DE 2017 / Fecha de aceptación: 13 DE NOVIEMBRE DE 2018 / Fecha de disponibilidad en línea: JULIO DE 2019



doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.rple

MARÍA CRISTINA CASTRO-AZUARA
mariacristina.castro@uatx.mx
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA, MÉXICO
<https://orcid.org/0000-0002-0887-3143>

ROSALINA DOMÍNGUEZ-ÁNGEL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA, MÉXICO
<https://orcid.org/0000-0002-8251-3904>

REFUGIO NAVA-NAVA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA, MÉXICO
<https://orcid.org/0000-0002-5721-0426>

Resumen

El trabajo presenta los resultados de un estudio empírico sobre las percepciones que de la lectura y la escritura tienen estudiantes provenientes de sectores vulnerables y con bajo rendimiento escolar en una universidad pública en México. Nuestro objetivo es identificar el impacto que estas representaciones tienen en su desempeño escolar y en los procesos de inclusión educativa propios del nivel superior. Los resultados muestran que las dificultades académicas asociadas a la comprensión y comunicación de saberes, si bien no son un factor exclusivo, sí contribuyen de manera dominante al fracaso y la deserción escolar de jóvenes en situación vulnerable.

Palabras clave

Lectura; escritura; enseñanza; universidad

Abstract

This work shows the results from an empirical study on the perceptions derived from the reading and writing by the students from vulnerable communities who had a poor performance at a public college in Mexico. Our objective is to identify how these representations impact the student's performance and the educative inclusion processes typical to the college education. The results indicate that the learning difficulties related to the knowledge comprehension and communication are not quite an exclusive factor, but they do contribute predominantly to the failure and drop-out any students from vulnerable communities.

Keywords

Reading; writing; teaching; universities

Para citar este artículo / To cite this article

Castro-Azuara, M. C.; Domínguez-Ángel, R & Nava-Nava, R. (2020). Representaciones sobre prácticas letradas de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables. *Mugis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 3-20. doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.rple

Introducción

El ingreso a la educación superior históricamente ha estado vinculado al nivel socioeconómico de los aspirantes. Sin embargo, con la masificación del sistema educativo y el consecuente incremento de la matrícula del nivel superior, comenzó en México y, prácticamente en toda América Latina, el ingreso a la universidad de nuevos sectores sociales que por mucho tiempo estuvieron excluidos. Así, la masificación se convirtió en la nueva realidad de las universidades públicas y en el detonador de cambios significativos que impactan en las políticas educativas, lo cual ha generado sistemas diferenciados y ofertas educativas diversas emanadas, en su mayoría, de las exigencias de los sectores productivos y empresariales del país. No obstante, la promesa de mayores y mejores oportunidades para los jóvenes se enfrenta a una contradicción surgida de la misma masificación: falta de presupuesto, escasa infraestructura y una elevada deserción escolar que parece nublar la aspiración de una verdadera inclusión educativa y social de aquellos sectores que ahora son incorporados a los estudios universitarios (mujeres, obreros, campesinos, indígenas, inmigrantes repatriados).

En particular, las altas tasas de deserción en los primeros años de la formación universitaria en el contexto mundial se presentan como una tendencia estructural del proceso de masificación y de globalización del sistema educativo (Lotkowski, Robbins & Noeth, 2004). La deserción, entendida como el abandono definitivo de las aulas por diversas razones y la no continuidad en la formación académica, está generalmente asociada a factores vinculados con la desigualdad. La apertura masiva a las posibilidades de estudio sin considerar las diferentes necesidades de los grupos antes excluidos, y el rezago educativo con el que la mayoría de estos grupos llegan a la universidad, representan para un enorme número de jóvenes en México oportunidades desiguales para su avance, desarrollo integral y participación social. Por eso, en los últimos años, la problemática de la deserción estudiantil en educación superior, en particular, en los primeros años de la licenciatura, ocupa la atención de diversos especialistas en el ámbito mundial. Si bien en países como Estados Unidos o el Reino Unido, el problema de la deserción tiene una gran tradición en los estudios educativos, en el contexto latinoamericano el interés es relativamente reciente (García de Fanelli, 2015; Gluz, 2011; Hernández & Raczynski, 2015; Payà-Rico, 2010; Román, 2013; Torres-González, Acevedo-Correa & Gallo-García, 2016; Vries, León-Arenas, Romero-Muñoz & Hernández-Saldaña, 2011). Muchos de los trabajos realizados en nuestro contexto apuntan hacia la misma hipótesis: la deserción y el bajo aprovechamiento escolar en las universidades latinoamericanas están directamente relacionados con la desigualdad social intensa y creciente que se resume en una *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2011). Es decir, la masificación abre las puertas a sectores desfavorecidos pero, al mismo tiempo, los excluye del sistema educativo al no ayudarlos a salvar sus serias deficiencias de formación que los llevan inevitablemente al fracaso y el abandono escolar.

Si bien hay esfuerzos en los ámbitos regional y local para desarrollar políticas de inclusión (CEPAL, 2007), estas se han centrado en áreas geográficas, infraestructura, cupo y mérito académico (selección). Sin embargo, la trayectoria de estas prácticas sugiere que reasignar recursos (aumentar la matrícula y la planta docente, otorgar becas...) o modificar y ampliar la infraestructura (salones, laboratorios, acceso a la red, espacios recreativos...) en las universidades o institutos tecnológicos no son suficientes para que los estudiantes aprovechen las oportunidades en *igualdad de condiciones*, pues se requiere además de la distribución

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación es producto del proyecto *Formación lingüística para la inclusión educativa y social en la universidad pública mexicana*, y muestra los resultados de un estudio exploratorio de las representaciones sociales de estudiantes universitarios en situación vulnerable. El proyecto fue financiado por el programa institucional estratégico Cuerpos Académicos Calidad y Productividad para su Internacionalización de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, CACyPI-UATX.

y del aprovechamiento de los recursos educativos en aprendizaje para adquirir conocimiento, competencias y destrezas. Por ello, una característica fundamental de esta inclusión excluyente es su relación con las dificultades académicas en expansión que presenta un gran número de estudiantes, sobre todo aquellos que proceden de sectores desfavorecidos, en su mayoría universitarios de primera generación. En particular, su bajo nivel de literacidad académica —es decir, el desconocimiento de la cultura escrita propia del nivel superior— ocasiona en ellos impactos severos como la deserción, pero también reprobación, abandono de materias y rezago generalizado.

Precisamente en lo que refiere al estudio de las prácticas letradas en el ámbito académico y su relación con la deserción y el bajo rendimiento escolar, en América Latina hay un creciente trabajo orientado a identificar las necesidades de formación de los estudiantes de reciente incorporación a la universidad, en particular de aquellos en situación vulnerable y/o provenientes de entornos desfavorecidos (Castro-Azuara, 2015; Ezcurra, 2011; Grandoli, 2011; Moyano & Giudice, 2016; Natale & Stagnaro, 2016). Sin embargo, no abundan los trabajos que estudien las representaciones que realizan los jóvenes en situación vulnerable sobre qué es comprender y producir textos en la universidad, y la relación que estas representaciones tienen con los problemas de deserción y fracaso escolar en este nivel educativo. Por lo mismo, es crucial indagar en nuestro propio contexto el impacto que estas representaciones tienen en el desempeño escolar de los jóvenes en situación de desigualdad cultural y social, pues de este conocimiento dependerá la posibilidad de poner en marcha programas de intervención orientados a eliminar las brechas entre estudiantes y facilitar el tránsito de aquellos que llegan a la universidad en clara desventaja. Para ello, partimos del supuesto de que la educación superior exige a los recién incorporados a este nivel educativo habilidades de lectura y escritura propias de ámbitos de interacción especializados. Lo anterior significa que en la medida en que durante su tránsito por la universidad los estudiantes con rezago educativo y bajo capital cultural (Bourdieu, 2005) no desarrollan habilidades básicas de comunicación académica, estos se verán más fácilmente excluidos de las prácticas socioculturales propias de los ámbitos de conocimiento en los que se están formando, hecho que en la gran mayoría de los casos termina en frustración, fracaso y abandono escolar. De igual forma, consideramos que muchas de las deficiencias en el dominio de las habilidades de comunicación que presentan los estudiantes socioeconómicamente vulnerables, en particular, están directamente asociadas con las maneras como conceptualizan las prácticas letradas en este nivel educativo.

En razón de lo anteriormente expuesto, en este artículo presentamos los resultados de un estudio empírico, cualitativo en la línea de la teoría fundamentada (TF) orientado a identificar el impacto que las representaciones de las prácticas de lectura y escritura académicas tienen en los procesos de inclusión educativa en un grupo de estudiantes con bajo aprovechamiento escolar, inscritos en la licenciatura de Enseñanza de Lenguas en una universidad pública mexicana. Los resultados nos permiten concluir que los informantes comparten una representación social de las prácticas letradas académicas como dominio de convenciones ortográficas y sintácticas básicas, y mera reproducción de conocimiento que se ven fortalecidas por un discurso escolar heredado de la educación básica que se aleja del concepto de literacidad académica incorporado en los últimos años en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación superior.

El artículo está organizado en tres secciones. En la primera, desarrollamos los presupuestos teóricos que sustentan nuestro acercamiento a las prácticas letradas en la universidad. Aquí abordamos el problema de la inclusión educativa y su relación con los procesos de literacidad académica y disciplinar propios de la educación profesional. En la segunda sección, describimos la metodología empleada en el estudio y realizamos el análisis de los datos obtenidos; finalmente, en la tercera, presentamos los resultados del estudio y realizamos una breve reflexión sobre el impacto que los resultados tienen en el desempeño escolar de los estudiantes y en los procesos de inclusión educativa por los que estos jóvenes atraviesan en el contexto de la educación superior pública en México.

Referentes conceptuales

Inclusión educativa y prácticas letradas en la universidad

El fracaso y el abandono escolar en el nivel universitario han sido abordados desde múltiples perspectivas; sin embargo, la mayoría de los estudios en el ámbito mundial señalan de manera recurrente los factores intraescolares como sus causantes. Estos trabajos se remiten básicamente a condiciones y dinámicas estructurales que vuelven particularmente problemática la permanencia en la universidad de estudiantes en desventaja social (Ezcurra, 2011). Se habla así de un fracaso escolar construido desde el mismo sistema educativo, que permea todos los niveles de formación y que en la educación universitaria tiene su mayor manifestación en los primeros años de la carrera. Siguiendo los planteamientos de Pierre Bourdieu (2005), se sostiene que al igual que en los niveles básicos de formación, la educación superior impone una cultura dominante que segrega y estigmatiza a los estudiantes

con distinto capital cultural y con deficiencias académicas heredadas de los anteriores niveles educativos.

Si bien, como señalan Gustavo Villamizar-Acevedo y Laura Cristina Romero-Velásquez (2011), en gran medida, el fracaso escolar está determinado por factores de carácter psicosocial como la edad, el género, la autopercepción de cualidades, la situación socioeconómica, las experiencias previas de aprendizaje o el entorno familiar, también es cierto que este fracaso se produce en muchos casos como consecuencia de la recurrente aparición de dificultades académicas que impiden la adecuada integración al ámbito universitario. Se trata de deficiencias en saberes especialmente relevantes para la transición y permanencia en la formación profesional, como el dominio del contenido disciplinar y las habilidades para la comunicación académica.

En lo que respecta a este último aspecto, es importante señalar que hay consenso en reconocer que son precisamente los estudiantes en situación vulnerable quienes padecen en mayor medida los efectos de la mal lograda integración académica. Al tratarse de un período crítico de transición y adaptación, los jóvenes deben integrarse a una nueva cultura organizacional que les exige desplegar cierto capital cultural y desarrollar determinadas estrategias cognitivas y de interacción social. En este entendido, desarrollar habilidades de interacción discursiva en contextos académicos y disciplinares se convierte en uno de los grandes retos que estos jóvenes deben sortear para mantenerse en el sistema educativo.

Discutir una propuesta, plantear un problema, defender una tesis, evaluar un marco teórico o metodológico o construir una conclusión requieren del hablante o del escritor habilidades que van más allá del simple dominio de las convenciones lingüísticas. Estas prácticas académicas, entre muchas otras, exigen a los estudiantes saber leer textos especializados, comprender lo que se lee para aprender, evaluar la información contenida en los textos disciplinares, asumir posturas frente a estas informaciones, posicionarse frente al fenómeno estudiado y, a través de textos escritos, construir opiniones objetivas y sustentadas en evidencias pertinentes al campo disciplinar de formación. Por lo mismo, la lectura y la escritura, en este nivel educativo, dejan de ser simples instrumentos de transmisión de información para convertirse en los principales recursos para el aprendizaje y dominio del conocimiento disciplinar.

Se entiende, entonces, que una exigencia básica del contexto académico universitario es que los estudiantes desarrollen las habilidades de comunicación académica que les permitan interactuar con los miembros expertos de las comunidades disciplinares en las que están siendo formados, y con las que tendrán que interactuar en su vida profesional. Sin embargo, la realidad en las aulas es muy diferente. En su mayoría, los estudiantes llegan a la universidad sin haber desarrollado las habilidades de comprensión y producción de textos necesarias para interactuar con los discursos especializados que circulan allí, y que son la base para la difusión y comunicación de saberes científicos y humanísticos en el nivel superior. Este hecho los pone en una clara desventaja frente a aquellos otros que poseen niveles de literacidad óptimos, situación que los lleva a la reprobación y el rezago escolar.

Un enorme trabajo académico da cuenta del grado y el tipo de dificultades asociadas al desarrollo de competencias de comunicación académica en estudiantes universitarios (Castro-Azuara & Sánchez-Camargo, 2013, 2015; Natale, 2013; Navarro, 2014; Pérez-Abril & Rodríguez-Manzano, 2013); todos ellos concuerdan en señalar como dificultades recurrentes el escaso —en muchos casos, nulo— conocimiento que los

estudiantes tienen de los recursos lingüísticos-discursivos propios de la comunicación académica y especializada y, en particular, del tipo de texto que privilegian las distintas áreas del conocimiento para difundir y debatir sus hallazgos. Para muchos jóvenes, la universidad es el primer contacto con la comunicación especializada, de ahí que la lectura de estos textos y la consecuente producción escrita que reporta la adquisición de conocimiento son, sin duda, los mayores problemas que enfrentan las instituciones de educación superior del contexto latinoamericano. En consecuencia, el desarrollo de habilidades de comunicación escrita en contextos específicos es un aspecto central para revertir los efectos de la *inclusión excluyente* y garantizar a los sectores desfavorecidos que tienen acceso a la educación superior una formación integral que les permita participar en las dinámicas sociales y escolares.

El dominio de las formas de construcción y comunicación de saberes

Si bien el concepto de “literacidad” —traducción del vocablo inglés *literacy* (alfabetismo)— tiene un uso extendido en el contexto de los estudios de la lengua escrita en América Latina y, en consecuencia, una amplia posibilidad de conceptualización y/o interpretación, en este trabajo lo entendemos tal como lo hace el enfoque sociocultural, es decir, como “todos los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos” (Cassany, 2008, p. 20). Se trata pues, en términos de James P. Gee (2006), de un conjunto de acciones discursivas que permiten dar sentido a nuestro hacer con el lenguaje. Esto quiere decir que la lectura y la escritura son entendidas como actividades sociales que invariablemente están orientadas por nuestros propósitos y la necesidad de dar sentido a nuestras acciones en contextos específicos. Por lo mismo, el concepto de *literacidad* remite, como un gran número de autores lo ha mencionado, a la participación activa de los individuos en la cultura de lo escrito (Carlino, 2003, 2013; Cassany, 2005; López-Bonilla, 2013; Montes-Silva & López-Bonilla, 2017; Zavala, 2008, 2009).

En el contexto universitario, el término literacidad se ha utilizado para hacer referencia a las prácticas de lectura y escritura en ámbitos específicos. Así, se habla de una literacidad académica para señalar las acciones que los miembros de la comunidad académica realizan con el lenguaje, es decir, todas aquellas prácticas de lectura y escritura que están directamente relacionadas con la construcción, adquisición y difusión de conocimiento en el contexto universitario y que constituyen las prácticas generalizadas que todo estudiante debe dominar; por ejemplo, el conocimiento y dominio de determinados géneros discursivos, el desarrollo de formas de pensamiento e investigación o las formas de razonamiento válidas en el ámbito universitario, etc. (Shanahan & Shanahan; 2008); mientras que la segunda, la literacidad disciplinar, remite a prácticas de lectura y escritura mucho más específicas y relacionadas, básicamente, con un campo disciplinar o con un dominio de conocimiento restringido; por ejemplo, las prácticas de argumentación jurídica en el ámbito del derecho, o las formas como el conocimiento disciplinar es producido, comunicado y criticado en campos científicos como la biología o la física (Fang, 2012; Moje & Lewis, 2007).

Queda claro, entonces, que las prácticas de literacidad en la universidad consisten en el conocimiento y dominio de formas diferenciadas, pero estrechamente relacionadas, de leer y escribir; por un lado, las prácticas propias del nivel de formación, y por otro, las relativas al campo disciplinar y profesional en el que se desempeña cada estudiante (Montes-Silva & López-Bonilla, 2017). Las primeras pueden ser aprendidas mediante cursos

de escritura académica que familiaricen a los estudiantes con las formas propias de leer y escribir en el contexto universitario; las segundas, requieren de un acompañamiento en el marco de los cursos disciplinares que permita a los estudiantes identificar las maneras como su propia comunidad produce y comunica conocimiento.

Siguiendo este razonamiento, asumimos que un porcentaje importante del bajo rendimiento académico y de los índices de reprobación y deserción escolar que sufren muchas de las universidades de la región se debe al desconocimiento de las prácticas propias de la cultura académica de un sector de la población estudiantil. Lo anterior supone que un número significativo de estudiantes no desarrolla un sentido de pertenencia a la comunidad universitaria y disciplinar porque no llega a desarrollar una capacidad para definir correctamente las situaciones en las que está inmerso y participar de las prácticas discursivas apropiadas para esas situaciones. De ahí nuestra convicción de que el inicio en la vida universitaria debe estar marcado por la enseñanza explícita de la escritura y la lectura académicas, de tal modo que los estudiantes de reciente ingreso logren identificar los usos del lenguaje y los géneros que las distintas disciplinas consideran los más pertinentes para la comunicación y difusión de sus hallazgos.

Método

Como ya lo hemos mencionado, el objetivo de este trabajo es identificar el impacto que las representaciones de las prácticas de lectura y escritura académicas tienen en los procesos de inclusión educativa en un grupo de estudiantes con bajo aprovechamiento escolar inscritos en la licenciatura de Enseñanza de Lenguas en una universidad pública mexicana. En la investigación, empleamos una metodología de carácter cualitativo-interpretativa, enmarcada en el enfoque metodológico de la Teoría Fundamentada (TF) (Charmaz, 2006; Gibbs, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002). El diseño de la investigación correspondió a un estudio de caso, debido a que se trata de una investigación empírica que estudia un fenómeno dentro de su contexto real, se basa en fuentes de evidencia y sus resultados favorecen el desarrollo de proposiciones teóricas. La elección del enfoque se justifica, pues nos permite crear propuestas teóricas basándonos exclusivamente en los datos. Por lo mismo, hemos puesto especial atención en los discursos de los actores, ya que son estos discursos los que conforman el material empírico real y, por lo tanto, constituyen la base para desarrollar la teoría. Con esta propuesta metodológica y a partir de los datos obtenidos, logramos tener acceso a los procesos subjetivos de estudiantes en situación académica vulnerable para construir conocimientos

teóricos sobre las representaciones sociales asociadas al tema de la escritura académica y el papel que esta desempeña en su formación profesional.

En cuanto a la recolección de los datos, la muestra se conformó con 10 casos ($n = 10$): tres estudiantes de segundo semestre, tres de cuarto semestre y cuatro de séptimo semestre, todos estudiantes *irregulares* de la licenciatura en Enseñanza de Lenguas en una universidad pública mexicana. Estos casos cumplieron con los criterios de inclusión para el estudio: ser estudiantes reportados por sus tutores como estudiantes irregulares con más de tres cursos reprobados y con un historial de inasistencia y bajo aprovechamiento y ser, además, estudiantes que en una primera entrevista exploratoria manifestaron provenir de sectores sociales poco favorecidos.

El instrumento de producción de datos seleccionado fue la entrevista a profundidad (Creswell, 2013; Flick, 2012), ya que esta permite indagar en los posibles efectos que el deficiente dominio de la escritura y de la lectura académica tiene en el aprovechamiento escolar de los estudiantes, así como las vivencias de exclusión académica resultado del bajo rendimiento académico y del escaso capital cultural (Bourdieu, 2005).

Las preguntas realizadas en el contexto de la entrevista estuvieron orientadas a que los estudiantes contaran y reflexionaran sobre su proceso de inserción en la vida académica y que indicaran las relaciones que veían entre sus experiencias de abandono y reprobación de cursos con sus habilidades de lectura y escritura en la universidad y, en particular, en el contexto de su formación disciplinar.

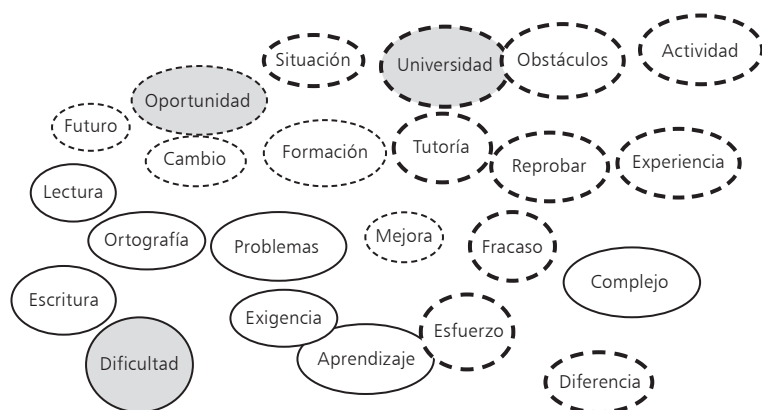
En cuanto al análisis de los datos, este se realizó siguiendo los pasos propuestos por la TF, lo que nos permitió construir modelos conceptuales con respecto al fenómeno en estudio. La primera etapa, la etapa de codificación abierta, consistió en el examen y fragmentación de la información recopilada para organizarla en conceptos y categorías. En general, esta etapa se realizó a partir del principio de comparación constante, que pretende generar una teoría mediante el análisis comparativo y sistemático de lo declarado por los informantes (Gibbs, 2014). En esta etapa, la codificación inicial o abierta se realizó por unidades de sentido determinadas por los investigadores. Para este proceso, se utilizó el software Atlas Ti. Posteriormente, en la codificación axial, se integraron las categorías y propiedades sugeridas en la etapa anterior, para formar el núcleo de la teoría emergente. Para la codificación y generación de la teoría, partimos de la consideración de los siguientes elementos: el fenómeno, las causas que lo originan, las condiciones que intervienen en su conceptualización, las estrategias de intervención diseñadas por los actores y las consecuencias derivadas de esa intervención.

Resultados y discusión

A partir del proceso de codificación a través del método de comparación constante (Charmaz, 2006; Gibbs, 2014), nos fue posible explorar el rol que los estudiantes atribuyen al tema de la escritura académica y el papel que esta desempeña en su proceso de inserción en el contexto universitario y profesional. Así, las categorías relevadas en las entrevistas, en una primera codificación abierta pueden apreciarse en la figura 1.

Figura 1

Categorías frecuentes en la primera codificación

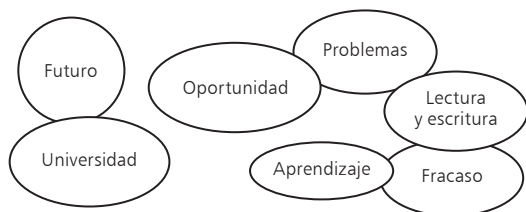


Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, las etiquetas más frecuentes son tres: universidad, oportunidad y dificultades. Estas están asociadas a otras categorías de menor frecuencia que se vinculan entre sí a través de redes de relaciones que permiten identificar los conceptos más generales o abarcadores. En una segunda codificación, se identificaron como categorías generales las mostradas en la figura 2.

Figura 2

Categorías más frecuentes según la segunda codificación



Fuente: elaboración propia

A partir de estos resultados, se realizó una tercera codificación que nos permitió depurar las categorías, relacionándolas y etiquetándolas con conceptos más generales y abarcadores. Así, las categorías definitivas de análisis obtenidas fueron: a) universidad como oportunidad de cambio y ascenso social; b) nuevas exigencias académicas; c) lectura y escritura en el contexto universitario.

a) *Universidad como oportunidad de ascenso social*

El proceso de codificación a través del método de comparación constante permitió explorar el impacto que las representaciones de las prácticas de lectura y escritura académicas tienen en los procesos de inclusión educativa en este grupo de estudiantes. Por lo mismo, esta codificación mostró que las percepciones de los estudiantes entrevistados reflejan tensiones en diferentes aspectos interrelacionados. En primer lugar, se observó que estos jóvenes perciben el ingreso a la universidad como una oportunidad para mejorar su situación social y económica, pero al mismo tiempo como una experiencia demasiado demandante que los enfrenta a una enorme cantidad de retos que muchas veces terminan frustrando sus expectativas. Estas representaciones que los jóvenes construyen sobre la universidad como espacio de oportunidad concuerdan con los resultados arrojados por estudios similares en el mismo contexto latinoamericano (Natale & Stagnaro, 2016). En nuestra región, y sobre todo para aquellos sectores de estatus socioeconómico en desventaja, la formación universitaria sigue siendo promesa de mayores y mejores oportunidades. Sin embargo, para muchos estudiantes, esta promesa es también el inicio de una serie de contradicciones emanadas de la propia política inclusiva del sistema educativo público. Así, las dificultades académicas que manifiestan los participantes en el estudio y que se expresan en términos de frustración son un factor dominante en la deserción y bajo aprovechamiento escolar:

Mis papás me están apoyando para que pueda estar en la universidad. Ninguno de los dos estudió... bueno, mi papá estudió la secundaria, mi mamá no terminó. Quieren que yo sea alguien en la vida, que tenga una carrera. También mis hermanos... La universidad te permite avanzar (...).

(...) Sí, sí es cierto, no me ha ido bien... he reprobado algunas materias. Al final del semestre, como que me rendí... ya no podía hacer nada. A veces, no entiendo qué pasa porque sí estudio. Según yo entiendo y cuando hago los exámenes, repruebo o saco muy mala calificación... mi tutora me ha dicho que hable con los maestros, pero ya no sé... (Estudiante 1)¹.

Yo no sabía qué estudiar. Me inscribí a la licenciatura, porque me gusta el inglés, aunque no soy muy buena. La universidad es importante porque solo estudiando puedes ser alguien. Soy mamá soltera, mis papás me

ayudan y por eso, debo terminar, para poder tener un buen trabajo con el que pueda mantener a mi hijo y ayudarlos a ellos. La universidad te ayuda a eso... tener un trabajo mejor y vivir mejor (...).

Este semestre ha sido muy difícil. En las tardes, cuido a mi hijo y también hago mis trabajos y me pongo a estudiar... pero luego no me da tiempo. A veces, hago los trabajos y según yo están bien y resulta que no... la verdad, sí me enoja mucho porque leo y leo y leo y me dicen que no, que no entendí. (...), la verdad no sé si termine, yo quiero pero sí me está costando trabajo. Yo sabía que en la carrera se trabajaba mucho, pero no pensé que iba a ser así (Estudiante 7).

Como se puede ver en estos testimonios, las expectativas que genera el ingreso a la universidad en este grupo de estudiantes se ven mermadas al enfrentarse a una serie de exigencias académicas que, por momentos, resultan abrumadoras. Lo anterior se refleja en la frustración porque los esfuerzos realizados en el estudio no se ven retribuidos en las notas o en la aprobación de los cursos:

El primer semestre, mis notas fueron muy malas... pues yo reprobé tres materias. Y le eché ganas y cumplí con mis tareas, pero no pude... hasta dije *ya me voy a salir... me cambio de carrera o me pongo a trabajar ya (...)*. A veces, no sé qué pasa porque yo digo que estoy haciendo bien las cosas y no... igual estudio y entrego los trabajos y nada... (Estudiante 2).

Otro estudiante agrega: "Luego digo, *ahora sí*, y ya dejo de hacerme tonto y quiero estudiar y salir bien... y... ya está... ¿qué pasó? Pues que no, que no puedo hacer las cosas" (Estudiante 4). Cabe destacar que, con frecuencia, las demandas académicas se perciben en términos de cantidad: "Son muchas tareas y lecturas... y se me juntan y no puedo con todo. Me trato de organizar pero siempre me atraso con algo" (Estudiante 8).

b) *Nuevas exigencias académicas*

En cuanto a las nuevas exigencias académicas, el grupo de estudio coincide en que al ingresar a la universidad no estaban preparados para enfrentarse a esas nuevas formas de ser y hacer. Se visualiza una sensación de cambio que no saben cómo encarar y que claramente los pone en una situación de desventaja frente a aquellos otros jóvenes con experiencias escolares previas menos desfavorables:

Las materias son más difíciles... en la *prepa* casi no leía ni escribía y ahora lo tengo que hacer, y luego no me da tiempo... y luego digo *no lo estoy haciendo bien, no sirvo para esto*. No sé por qué me cuesta

1 *Magis* no edita ni corrige las citas de entrevistas pertenecientes a las investigaciones que publica. Por esto, hay marcas del lenguaje oral, muletillas, modismos...

tanto... por qué si estudié, me va tan mal... yo sí quiero seguir estudiando (Estudiante 2).

Más o menos hago lo mismo que en la *prepa* pero no me funciona mucho porque aquí te piden más cosas y como que los maestros son más exigentes y también no dan muchas oportunidades (...) Lo que más me cuesta es el inglés y sintaxis... como que no entiendo muy bien... además tienes la obligación de hacer todo y no faltar ni llegar tarde y entregar los trabajos y todo eso... creo que estudiar una carrera es muy difícil porque tienes que hacer muchas cosas al mismo tiempo y de temas que no conoces (Estudiante 4).

Este aspecto es particularmente importante pues deja en claro que el ingreso a la universidad es mucho más que el tránsito a un nuevo nivel educativo; se trata de la incorporación de los estudiantes a una nueva cultura, la cultura académica y disciplinar. La incorporación paulatina y sistemática a este nuevo contexto a través de prácticas bien definidas les permitirá a los jóvenes construirse una identidad como miembros de la comunidad académica y, en un futuro, como integrantes de una comunidad disciplinar y profesional. Por eso mismo, la falta de familiaridad con la cultura académica y las prácticas que la definen se convierte, con mucha frecuencia, en detonante de una gran cantidad de conflictos que terminan en fracaso y abandono escolar, en particular de aquellos jóvenes con historiales académicos desfavorables y provenientes de núcleos familiares en los que estos jóvenes son universitarios de primera generación. No sorprende que sea muy frecuente que jóvenes con perfiles similares a los informantes en este estudio, al ser rebasados por las exigencias de la cultura disciplinar en la que se están formando, muestren poca confianza en sí mismos y en sus aptitudes académicas, como se observa en algunos de los testimonios aquí presentados. De ahí la importancia de que la institución envíe señales a los estudiantes en situación vulnerable de que merecen un lugar en la educación superior, de que pueden ser capaces de aprender y de lograr un buen desempeño en la universidad al buscar y ofrecerles mecanismos de inclusión a través de programas que faciliten su acceso a la cultura disciplinar, como cursos de escritura y lectura académicas que acerquen a estos estudiantes a las diversas formas de generar y comunicar conocimiento en este contexto o, como sucede en un número cada vez mayor de instituciones en América Latina, la apertura de centros de escritura que orienten la producción escrita de los jóvenes.

En este punto es importante retomar las nociones de literacidad académica y literacidad disciplinar, pues en los últimos años las universidades mexicanas

han orientado sus modelos educativos en la formación de competencias en los que el dominio de la lectura y la escritura tiene un papel fundamental. Se ha reconocido que en este nivel educativo, estas prácticas dejan de ser simples instrumentos de transmisión de información para convertirse en los principales recursos para el aprendizaje y dominio del conocimiento disciplinar. Lo anterior supone que en la universidad y en las diferentes disciplinas que allí se cultivan, la lectura y la escritura se convierten en actividades situadas y bien diferenciadas que deben aprenderse de manera progresiva. Por lo mismo, se parte del supuesto de que estas son parte integral de la formación disciplinar y de que los estudiantes deben desarrollar habilidades y conocimientos que les permitan participar de la vida académica y profesional. Sin embargo, para muchos de los estudiantes entrar en contacto con estas nuevas formas de leer y escribir se convierte en un verdadero obstáculo pues, como los informantes de este estudio lo refieren, gran parte de sus problemas académicos están relacionados con el desconocimiento de las formas de leer, escribir, investigar, hablar y pensar propias de la formación profesional:

Nos piden trabajos y cuando los entrego no es lo que el profesor quiere... ya me pasó muchas veces. En segundo semestre, llevé el curso de escritura y ahí el *profe* explicó qué es la reseña... pero... pues no es fácil escribir así como quieren. Yo tengo muchos problemas de ortografía y la verdad... pues sí copio mucho, no puedo explicar con mis palabras, y el *profe* no lo quiere copiado: quiere que uno lo diga, pero qué puedo decir si ni siquiera entiendo bien, la verdad es muy difícil y luego hay que pasársela escribiendo y reflexionando... (Estudiante 8).

Lo que me cuesta mucho trabajo es hacer mis apuntes y los ensayos. En la *prepa* nos enseñaron a resumir y todo eso, pero no a escribir bien... a hacer ensayos y trabajos (...) Los maestros, bueno algunos, me revisan y me corrigen, pero luego no entiendo por qué está mal, les pregunto y me dicen *esto no es un ensayo, no se entiende, no es lo que pedí, está todo copiado, la información no sirve...* y así (Estudiante 1).

Algunos autores sostienen que estas dificultades académicas son consecuencia directa de los cambios de perfil del alumnado propios de la masificación (Ezcurra, 2011). Así, la preparación académica previa es un punto decisivo en la permanencia y la deserción, pues en sectores vulnerables condenados a trayectorias escolares de baja calidad, el insuficiente capital social y cultural con el que llegan a la educación superior se convierte en uno de los principales obstáculos para

la permanencia y graduación en la universidad pública y un claro factor de exclusión. Lo anterior se observa claramente en algunos de los testimonios recabados en el estudio:

Al llegar a la universidad me di cuenta que no sabía hacer nada. Me esfuerzo pero siempre hay algo mal... que la ortografía, que no se entiende, que no sirve, que está mal. En serio que le echo ganas, pero no funciona... (Estudiante 3).

Sí estudio y leo y hago las tareas pero no me va bien... bueno... la verdad es que trato de hacer las cosas pero muchas veces no sé cómo. Con la escritura, tengo muchos problemas... según yo estoy haciendo bien los trabajos y los exámenes y cuando me los devuelven, no están bien. Me cuesta trabajo estudiar... he ido a las asesorías pero mis calificaciones no mejoran (Estudiante 8).

En la *prepa* también tuve problemas, reprobé algunas materias... yo creí que no iba a entrar a estudiar, pero sí me quedé. Desde el principio me ha ido mal... me cuesta trabajo estudiar... ¿En la escritura?... mmmh... sí tengo problemas de ortografía y todo eso pero creo que voy mejorando, aunque todavía los maestros me corrigen mucho. Donde estoy muy mal es en la lectura, porque muchas veces no entiendo lo que estoy leyendo y tengo que volver a hacerlo, y sí, me tardo mucho (Estudiante 9).

Estos testimonios fortalecen la hipótesis de algunos autores que señalan, siguiendo los planteamientos de Pierre Bourdieu (2005), que en las universidades públicas por lo general se configura un *habitus* dominante que usualmente privilegia a los estudiantes con mayor capital cultural mientras que margina a los menos dotados, lo que genera una brecha que, a su vez, es causa de dificultades académicas serias (Ezcurra, 2011; Gluz & Rosica, 2011; Natale & Stagnaro, 2016). En este punto, los resultados del estudio parecen confirmar lo planteado por estos especialistas, pues los sujetos entrevistados atribuyen su bajo rendimiento escolar a situaciones que salen de su control y que muchas veces no saben cómo resolver (nuevo contexto sociocultural, mayores exigencias académicas, diferentes hábitos de estudio, nuevos aprendizajes, mayores exigencias económicas): “no sé por qué no puedo... luego digo *ahora sí le voy a echar ganas*, pero no logro hacer lo que los *profes* quieren” (Estudiante 3).

c) *Lectura y escritura en el contexto universitario*

Un aspecto clave del estudio es identificar las concepciones que los estudiantes tienen sobre qué

es leer y escribir en el contexto universitario. En este sentido, son especialmente relevantes las representaciones que estos jóvenes se han construido de estas prácticas a lo largo de su trayectoria escolar. El análisis de los datos revela que estos estudiantes no han logrado abandonar las nociones de escritura y lectura como meros instrumentos de transmisión de información que tradicionalmente se manejan en el ámbito de la educación básica. La escritura y la lectura aparecen en sus discursos como habilidades que se aprenden en la infancia y que una vez aprendidas son transferibles a cualquier contexto y situación. Por lo mismo, reducen su dominio a la adquisición de un código y el conocimiento de una serie de reglas que se deben memorizar:

En la secundaria y la *prepa*, me ponían a copiar del libro y, a veces, a hacer trabajos como reportes y fichas. Casi no me dejan leer... me corregían la ortografía y que los trabajos estuvieran en computadora, nada más (...).

Escribir es plasmar lo que uno piensa... es saber poner en palabras los pensamientos... es... transmitir ideas para que los demás entiendan lo que queremos decir... Bueno, también es saber usar bien la ortografía y la puntuación y todo eso (...). Saber escribir es eso... es saber juntar palabras con claridad para construir escritos... textos... (...). Se escribe para... para transmitir información (Estudiante 3).

Solo en las clases de español y de redacción vi cosas de lectura y escritura, en las demás materias solo nos dictaban o teníamos que copiar los temas o contestar el libro. La verdad no he reflexionado mucho sobre qué es escribir y leer, casi siempre los maestros nos dicen lo mismo: que es *transmitir información* y todo eso (...).

¿Qué es escribir?... pues eso... escribir, poner las palabras en un papel para que otro las lea... para que se entere de lo que decimos y pensamos... también es producir textos... ¿no?... es saber las reglas ortográficas para que lo que escribimos esté bien escrito y lo puedan entender (...) se escribe para informar a otros, para transmitir nuestros pensamientos, para expresarlos con palabras en cuentos, en libros... (Estudiante 10).

En lo referente a la lectura, los resultados no son muy diferentes. Los estudiantes conciben esta habilidad como una actividad en la que simplemente se recupera información. En general, visualizan la lectura como una técnica que se desarrolla en la infancia y que consiste en la decodificación de signos. Por lo mismo, la comprensión es concebida como la capacidad del lector de identificar la información hallada en esos

contenedores que son los textos, y no como un proceso intelectual riguroso que requiere de la puesta en marcha de estrategias diversas que se irán modificando, dependiendo del ámbito de acción en que el lector se encuentre, el contenido y los objetivos por los cuales realiza esta actividad. La concepción de la lectura como una práctica social que se lleva a cabo dentro de una determinada comunidad, en este caso, la académica, simplemente no forma parte de su imaginario:

Se leen textos en los que hay información importante. Para mí, leer es encontrar lo más importante de un texto o un libro, y para hacerlo debemos subrayar las ideas principales para después recordarla (...), ¿qué hago con la información?... no sé... depende... la uso para mis trabajos o los reportes de lectura (...). Sí, casi siempre copio lo que subrayé para hacer un resumen y ya después lo paso al trabajo (Estudiante 1).

Leemos más que escribir; la verdad, yo casi no escribo, bueno, tampoco leo mucho que digamos (...). Leer es como recuperar lo que dicen los textos, es decir, como que es rastrear la información más importante para saber de qué hablan los autores (...) Saber leer es también así como no equivocarse cuando lees en voz alta y cuando lees en voz baja es tratar de entender lo que dice el autor... es como encontrar lo importante y tratar de entenderlo y explicarlo con tus palabras (...). Sí me cuesta mucho leer, porque los textos como que son muy difíciles... bueno algunos no tanto, pero sí hay que tener como actitud para hacerlo (Estudiante 4).

Esta falta de conciencia de que la cultura académica exige formas particulares de hacer —entre ellas, formas bien diferenciadas de acercarse a los contenidos disciplinares— aumenta la brecha entre lo que los estudiantes hacen cuando leen y que aprendieron en los niveles escolares previos (subrayar, identificar palabras e ideas principales, leer fragmentos de textos, copiar lo leído, etc.), y lo que los profesores universitarios esperan que hagan: que se centren en las nociones y conceptos claves del área disciplinar, que identifiquen y contrasten posturas, que localicen datos pertinentes, que analicen lo leído, que comparen y confronten teorías, que identifiquen falacias, que relacionen ideas y conceptos, que organicen sus ideas en torno a una problemática, que evalúen lo leído, etc.

Estos hallazgos están en coincidencia con los resultados arrojados por investigaciones en distintas universidades en España y América Latina (Mateos, Solé, Martín, Miras, Cuevas & Castells, 2014; Miranda-Castillo, 2016; Miras, Solé & Castells, 2013; Moyano, 2014; Navarro, 2013; Parodi & Burdiles, 2015; Román, 2016). Estos estudios confirman que aprender a leer en el contexto académico consiste en cumplir con las expectativas lectoras de esta comunidad y de las diferentes disciplinas que en ella convergen. Los estudiantes que ingresan a la universidad provienen de una cultura lectora diferente, donde las prácticas de lectura no suponen demasiado esfuerzo. Por lo tanto, si a esta circunstancia sumamos el hecho de que muchos estudiantes —como sucede con los sujetos de este estudio— están en franca desventaja debido a sus accidentadas trayectorias académicas y a las pocas oportunidades de inclusión escolar que les ha ofrecido el propio sistema educativo, encontramos casos de enorme frustración que se traducen en desconocimiento de las exigencias y falta de claridad en el sentido de la práctica; en otras palabras, los estudiantes no saben para qué y cómo se lee en la formación profesional: “Leo porque me lo dejan de tarea” (Estudiante 7).

Para cerrar esta sección del trabajo, nos interesa enfatizar que las representaciones extraídas de los discursos de los participantes nos ponen ante una realidad que pocas veces llega a visualizarse. No es suficiente abrir las puertas de la universidad pública a un número mayor de estudiantes. Los resultados sugieren que el verdadero reto está en la selección y desarrollo de los contenidos disciplinares y la formulación de procesos de enseñanza y aprendizaje que acerquen a todos los estudiantes, incluidos aquellos con dificultades académicas, a una educación de calidad; es decir, se trata de entender la inclusión educativa como acceso a oportunidades para aprender y participar de manera activa en los ámbitos académicos y profesionales, pero que además les garantice aprendizajes de relevancia que les permitan el acceso al conocimiento y, sobre todo, el desarrollo de un compromiso personal, factor fundamental para su permanencia en el ámbito educativo: “la verdad, *profe*... yo creo que, si nos enseñaran de otra forma, yo sí entendería y le echaría más ganas (...)” (Estudiante 9).

Conclusión

Los resultados del estudio facilitaron la construcción de un resumen teórico que permite la explicación del fenómeno estudiado. En consecuencia, se puede afirmar que, si bien los hallazgos únicamente son válidos para este caso de estudio y, por consiguiente, no pueden asumirse como concluyentes, sí nos permiten establecer algunas directrices para detonar una reflexión necesaria y urgente en torno al tema de la literacidad y la alfabetización académicas y la inclusión educativa en las universidades mexicanas y latinoamericanas.

En primer lugar, los resultados confirman la hipótesis de que las dificultades académicas asociadas a la comprensión y comunicación de saberes y, por lo tanto, al conocimiento y dominio de la lectura y la escritura especializadas, si bien no son un factor exclusivo, sí contribuyen de manera dominante al fracaso y la deserción escolar, en particular de aquellos jóvenes en situación vulnerable. Por lo mismo, la correlación entre escaso capital cultural, bajo rendimiento escolar y las prácticas de escritura y lectura derivadas de representaciones tradicionales transferidas de las experiencias educativas previas a la formación profesional es evidente. Estas representaciones limitadas sobre qué implica leer y escribir en un contexto especializado minan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes al no corresponderse con sus necesidades de construcción y comunicación de saberes propios de los distintos campos disciplinares y, en general, de la cultura académica que define la educación superior; pues en la universidad, quien no comprende lo que lee, quien no puede producir un texto con las exigencias propias de la disciplina, quien no puede relacionar los contenidos de los diferentes campos disciplinares... está en dificultades para desempeñarse en un contexto social que exige al individuo competencias consolidadas para interactuar y resolver problemas complejos. De igual forma, se corrobora el presupuesto de que la incorporación a la cultura escrita propia del ámbito académico no solo incide en los procesos de retención y aprovechamiento escolar, sino también da la oportunidad a los estudiantes de participar en las diferentes dinámicas sociales, porque amplía sus posibilidades de interacción; pues como lo muestran los hallazgos del estudio, los estudiantes que no logran incorporarse a las prácticas académicas universitarias, no solo ven frustrados sus anhelos de ascenso social y económico, también se perciben como sujetos que “naturalmente” están condicionados al fracaso escolar y la exclusión al no cubrir las exigencias propias de la formación universitaria.

En segundo lugar, estos mismos resultados dejan en claro que la universidad pública en México tiene un enorme reto por delante, pues debe generar más y mejores condiciones que garanticen un capital cultural suficiente a los jóvenes en riesgo de exclusión para lidiar con las exigencias académicas y sociales del nivel superior. De ahí que la alfabetización académica se presente en este contexto de estudio como una coyuntura para que la universidad revierta el injusto proceso de la *inclusión excluyente*, y asuma su responsabilidad en la promoción de acciones que faciliten la incorporación de los estudiantes en situación vulnerable a las formas de comunicación académico-científicas mediante las cuales se construye y gestiona conocimiento.

Asimismo, los resultados revelan que, por lo menos en el contexto del estudio, la inclusión educativa continúa siendo una tarea pendiente; pues si bien la inclusión entendida como acceso a la educación universitaria ha permitido la incorporación a la formación profesional de muchos y variados sectores sociales, también es cierto que un amplio número de jóvenes provenientes de sectores vulnerables que logran un lugar en la universidad pública presentan dificultades académicas ligadas a su perfil como estudiantes y a escollos en el capital cultural exigido por la propia universidad. Lo anterior significa que estos jóvenes, a pesar de haber salvado el reto que implica el ingreso a la educación superior, deben enfrentar una serie de exigencias escolares y disciplinares para las que no están preparados y para las cuales las instituciones rara vez ofrecen apoyos a través de programas de aprendizaje dirigido, como los centros de escritura académica, los centros de tutorías guiadas o los centros de apoyo educativo, mismos que han demostrado su eficacia en diferentes experiencias latinoamericanas (Flores-López, Gutiérrez y Restrepo, León-Corredor, Sarrapa, Pantoja-Lima, Merino, Calderón, Guinocchio, Rivera-Lam, Calderón & Boticario, 2016; Molina-Natera, 2016; Sánchez-Camargo, 2016).

En tercer lugar, es importante insistir en la necesidad de profundizar en el estudio de las dificultades académicas y las representaciones sociales de las prácticas escolares de los jóvenes de nuevo ingreso a la universidad, pues este resulta crucial para entender el fenómeno de la *inclusión excluyente* y su relación con el bajo rendimiento, la reprobación y el abandono escolar. En particular, el tema del fomento de políticas inclusivas —entendidas como programas de acceso al conocimiento y aprendizaje de calidad— resulta de vital importancia para generar condiciones que permitan a las instituciones de educación superior mexicanas trabajar en el desarrollo de proyectos orientados a la búsqueda de mecanismos reales de inclusión. Se trata, pues, de impactar en las tasas de retención escolar, para promover entornos que favorezcan el tránsito de los estudiantes en desventaja por el ya de por sí complejo ámbito universitario. En este entendido, los programas de literacidad y alfabetización académica, sin duda, son una alternativa viable para acompañar a los jóvenes en situación de desventaja escolar y acercarlos, mediante el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica y especializada, a una interacción sistemática con sus tareas y roles profesionales mientras se forman en un campo disciplinar particular, al mismo tiempo que desarrollan un sentido de pertenencia legítima a esos espacios y, sobre todo, la oportunidad de percibirse a sí mismos como jóvenes capaces de aprender.

Afortunadamente, ya hay experiencias de alfabetización académica en América Latina que están promoviendo la inclusión en el nivel superior a partir de programas o dispositivos que apoyan la inserción de los estudiantes en el ámbito académico y facilitan su participación en las distintas culturas disciplinares, a través de la enseñanza de la lectura y la escritura

de textos científicos y profesionales. Experiencias exitosas en Argentina, Chile y México (Natale & Stagnaro, 2016) muestran que es posible prever los obstáculos en el acceso a las oportunidades educativas, a partir de la implementación de programas que contribuyan a su superación. Se trata de prácticas de inclusión que promueven más y mejores oportunidades de aprendizaje de la lectura y la escritura a los estudiantes, y constituyen una vía de incorporación a este nivel superior al ofrecer acciones de calidad que promueven oportunidades de aprendizaje equitativas a través del desarrollo de planes de intervención inclusivos y sensibles a la amplia diversidad de necesidades de aprendizaje en nuestros contextos nacionales y regionales.

Sobre los autores

María Cristina Castro-Azuara es doctora en Ciencias del Lenguaje. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, México. Profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Sus proyectos y publicaciones están orientados al análisis del discurso académico y especializado y, en particular, a los procesos de alfabetización y literacidad académicas.

Rosalina Domínguez-Ángel es doctora en Enseñanza del Inglés. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, México. Profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Sus proyectos y publicaciones están orientados a la enseñanza del inglés académico, trayectorias educativas e inclusión educativa y cultural.

Refugio Nava-Nava es doctor en Antropología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, México. Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Sus proyectos y publicaciones están orientados a la rehabilitación de las lenguas indígenas, la literacidad en náhuatl y los procesos de socialización bilingüe.

Referencias

- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. I. Jiménez (comp., trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), 409-4520. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf>
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad*. Congreso Nacional Cátedra UNESCO Leer y escribir en un mundo cambiante, Concepción, Universidad de Concepción. Disponible en: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ciudad de México: Ríos de Tinta.
- Castro-Azuara, M. C. (coord.) (2015). *Formación lingüística para la inclusión educativa y social*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Castro-Azuara, M. C. & Sánchez-Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 483-506. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a8.pdf>
- Castro-Azuara M. C. & Sánchez-Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Revista Perfiles Educativos*, 37 (148), 50-67. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.007>. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a4.pdf>, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000197>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage Publications.
- Comisión Económica de Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina: documento informativo*. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1227-panorama-social-america-latina-2007>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Approaches*. Washington, D.C.: Sage.
- Ezcurra, A. (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (comp.). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, 23-49. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fang, Z. (2012). Language Correlates of Disciplinary Literacy. *Topics in Language Disorders*, 32 (1), 19-34. Disponible en: <https://alliedhealth.ceconnection.com/files/TLD0112B-1337958964160.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores-López, W. O.; Gutiérrez y Restrepo, E.; León-Corredor, O. L.; Sarraipa, J.; Pantoja-Lima, C.; Merino, C.; Calderón, D. I.; Guinocchio, M.; Rivera-Lam, M.; Calderón, M. E. & Boticario, J. G. (2016). Centros de apoyo y desarrollo educativo profesional para la observación y disminución de la deserción universitaria. *Ciencia e Interculturalidad*, 18 (9), 48-62. Disponible en: <https://acacia.digital/wp-content/uploads/2017/03/516-1859-1-PB.pdf>
- García de Fanelli, A. M. (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XX. *Propuesta Educativa*, 1 (43), 17-31. Disponible en: [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714004](http://propues.taeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/87.pdf)
- Gee, J. (2006). A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. En S. B. Neuman & D. K. Dickinson (eds.). *Handbook of Early Literacy Research*, 30-42. New York: Guilford Press.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publish Company.
- Gluz, N. (comp.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gluz, N. & Rosica, M. (2011). ¿Selectividad social o escolar? Fragmentación del sistema educativo y trayectoria en el CAU [Curso de Aprestamiento Universitario]. En N. Gluz (comp.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, 127-164. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, UNGS.
- Grandoli, M. E. (2011). Aproximación al estudio de las dificultades académicas como condicionantes del desempeño y permanencia de los estudiantes ingresantes al CAU [Curso de Aprestamiento Universitario]. En N. Gluz (comp.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, 203-227. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Hernández, M. & Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: de las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 41 (2), 127-141. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/art08.pdf>
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 383-412. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a4.pdf>
- Lotkowski, V. A.; Robbins, S. B. & Noeth, R. J. (2004). The Role of Academic and Non-Academic Factors in Improving College Retention. ACT Policy Report. *American College Testing ACT Inc*. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485476.pdf>
- Mateos, M.; Solé, I.; Martín, E.; Miras, M.; Cuevas, I. & Castells, N. (2014). Writing a Synthesis from

- Multiple Sources as a Learning Activity. En P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick & C. Gelati (eds.). *Writing as a Learning Activity. Studies in Writing Series*, 169-190. Leiden, United Kingdom: Brill. Disponible en: https://brill.com/view/book/edcoll/9789004265011/B9789004265011_009.xml
- Miranda-Castillo, A. (2016). *Conceptualizaciones en torno a la lectura y escritura que poseen educadoras diferenciales de las regiones VIII, IX y X región de Chile y las competencias en estas destrezas que poseen estudiantes en situación de discapacidad intelectual*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=68020> <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Amiranda>
- Miras, M.; Solé, I. & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, Producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 437-459. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a6.pdf>
- Moje, E. B. & Lewis, C. (2007). Examining Opportunities to Learn Literacy: The Role of Critical Sociocultural Literacy Research. *Reframing Sociocultural Research on Literacy: Identity, Agency, and Power*, 15-48. Disponible en: <http://www-personal.umich.edu/~moje/pdf/Journal/ExaminingOpportunitiesToLearnLiteracy.pdf>
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales-Faz, M. Castelló-Badía & N. Vega-López (coords.). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, 341-362. México: FSM. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Montserrat_Castello/publication/313160432_Banales_Castello_y_Vega_Ensenar_a_leer_y_escribir/data/58917f5c458515aeac92d5bb/Banales-Castello-y-Vega-Ensenar-a-leer-y-escribir.pdf
- Montes-Silva, M. E. & López-Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39 (155), 162-178. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13250922010>
- Moyano, E. (2014). *Propuesta de desarrollo de habilidades de lectura y escritura en la universidad*. Presentación en Taller de Lectura y Escritura en la educación superior. Buenos Aires: Universidad del Norte.
- Moyano, E. I. & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Grafía*, 13 (1), 33-59. DOI: <https://doi.org/10.26564/16926250.655>. Disponible en: <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/655/608>
- Natale, L. (coord.) (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L. & Stagnaro, D. (2016). Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión. En L. Natale & D. Stagnaro (comps.). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, 201-216. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de Humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18

- (58), 709-734. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n58/v18n58a3.pdf>
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, UBA. Disponible en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Manual%20de%20escritura%20para%20carreras%20de%20humanidades%20-%20Federico%20Navarro.pdf>
- Parodi, G. & Burdiles, G. (eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Ariel.
- Payà-Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (2), 124-141. Disponible en: <http://www.revistaeducacionincludiva.es/index.php/REI/article/view/209/203>
- Pérez-Abril, M. & Rodríguez-Manzano, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 137-160. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5595/5586>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 11 (2), 34-55. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Román, M. S. (2016). Para una historia de la cultura letrada en la Argentina. La enseñanza de la lectura y las prácticas de escritura en el ensayo de Educación Nueva (Paraná, Entre Ríos, 1931): un discurso alternativo al normalismo tradicional. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 8 (8), 55-73. Disponible en: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/viewFile/1369/1459>
- Sánchez-Camargo, M. (2016). El área de primera lengua de la Universidad de las Américas Puebla, México. En L. Natale, & D. Stagnaro (comps.). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*, 47-74. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 8 (1), 40-59. Disponible en: https://www.nesacenter.org/uploads/conferences/FLC/2015/Handouts/Shanahan_HER_2008.pdf
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus. Disponible en: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Torres-González, J.; Acevedo-Correa, D. & Gallo-García, L. (2016). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6 (2), 157-187. Disponible en: <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/904>, [http://904-3297-1-PB%20\(2\).pdf](http://904-3297-1-PB%20(2).pdf)
- Villamizar-Acevedo, G. & Romero-Velásquez, L. (2011). Relación entre variables psicosociales y el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de Psicología. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5 (1), 41-54. Disponible en: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/891/642>, <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80124/3.pdf>

- Vries, W.; León-Arenas, P.; Romero-Muñoz, J. F. & Hernández-Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40 (160), 29-50. Disponible en: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista160_S1A3ES.pdf
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente 'hace' con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. Disponible en: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman & B. V. Street (eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*, 348-363. Ciudad de México: Siglo XXI / CREFAL.