

DE LA LECTURA PERSONAL A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. PERFILES DE LOS LECTORES UNIVERSITARIOS

TEACHER TRAINING FOR EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY EDUCATION

Eduardo García Jiménez
egarji@us.es

Fernando Guzmán Simón
fernandoguzman@us.es

Universidad de Sevilla

Resumen

Esta comunicación analiza los datos obtenidos en una reciente investigación realizada a estudiantes universitarios. Éstos han permitido identificar y describir diversos perfiles lectoescritores en los futuros profesores de Educación Infantil y Educación Primaria. Dichos perfiles son los que determinan su grado de alfabetización académica (Lea y Street, 2006).

Los objetivos de la investigación han sido:

- a) Describir los perfiles del lectoescritor universitario actual (Barton, 2007).
- b) Reflexionar sobre la influencia de la cibercultura, la cultura mediática y la cultura letrada (Chartier, 1993) en la alfabetización académica.

Esta investigación se ha desarrollado siguiendo una metodología descriptiva basada en el método de encuesta. El instrumento de recogida de información utilizando, de elaboración propia, ha sido el *Cuestionario sobre hábitos lectores y alfabetización académica en estudiantes universitarios*. La muestra que completó el cuestionario estaba formada por 190 estudiantes del Grado de Educación Infantil y 110 del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. Para identificar los perfiles del *escrilector* actual hemos utilizado un análisis de componentes principales y un análisis de correspondencias múltiples para identificar a los sujetos que mejor representan a cada uno de dichos componentes (*perfiles escrilectores*). La descripción de los perfiles se ha completado con un análisis discriminante considerando diferentes variables categóricas relativas a la vía de acceso a la universidad, el grado que cursan, la intención principal al leer, la motivación para escribir, comprar libros y sacar en préstamo libros de la biblioteca. Los resultados de este estudio nos han permitido identificar un perfil *escrilector* común entre los estudiantes universitarios de la muestra. Este perfil caracteriza a un estudiante que separa el estudiar del leer-escribir con otra finalidad; contrariamente a lo que suele pensarse es un nativo digital superficial (Carr, 2011) que no sabe utilizar las TIC para el desarrollo de una alfabetización instrumental y epistémica o crítica; es decir, una lectoescritura que se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento hasta llegar a generar conocimiento. No obstante, en este perfil común es posible diferenciar tres componentes principales que reducen la variabilidad encontrada en las respuestas de los estudiantes universitarios encuestados: primero, un *escrilector* segmentado, es decir, un estudiante en el que las operaciones funcionales, instrumentales y lúdicas de

la lectura y la escritura no están integradas; segundo, un escribitor instrumental tipo cuya relación con la lectura y la escritura se basa en la obtención de información y el acceso al conocimiento generado por otros que resulta necesario (y suficiente) para cumplir el umbral de las exigencias académicas; y tercero, es básicamente un lector, pero un lector privado que suele comprar y tomar en préstamo libros de la biblioteca, acude a eventos públicos relacionados con el libro pero como espectador, y que no desarrolla una dimensión social de la lectura.

Palabras clave: Alfabetización académica, hábitos lectores, cultura escrita, cibercultura.

Abstract

This paper analyzes data from a recent survey of undergraduate students. These have helped to identify and describe different reading-writing profiles in future teachers of Early Childhood Education and Elementary Education. These profiles determine their level of academic literacy (Lea and Street, 2006).

The objectives of the research are:

- a) Describe the current university reading-writing profiles (Barton, 2007).
- b) Reflect of the influence of cyber-culture, media culture and legal culture (Chartier, 1993) in academic literacy.

This research has been developed following a methodology based in the descriptive survey method. The data collection instrument used has been a *Questionnaire on reading habits and academic literacy in college students*.

The sample consisted of 190 students from Pre-school Education Degree and 110 students from Primary Education Degree, both from the University of Seville. To identify the pattern of current reading-writing we used principal component analysis, and multiple correspondence analyses to identify subjects that best represent each of these components (profiles reading-writing). The profile description is completed with a discriminant analysis considering different categorical variables on the path to college, the grade level, the main intention in reading, motivation to write, buying books and borrowing books from the library. The results of this study have allowed us to identify a common reading-writing profile among the students in the sample. This characterizes a student profile that separates the study of reading-writing from other purposes. Contrary to the prevailing wisdom, this profile shows a digital native surface (Carr, 2011) that cannot use ICT to develop literacy instrumental and epistemic or critical. In other words, this is a literacy that is used for thinking and contrasting the own thought up to generate knowledge. However, this common profile can distinguish three main components that reduce the variability found in the responses of the students surveyed. Firstly, a segmented reader-writer, a student who has not integrated the functional operations, the instrumental and recreational reading and writing. Second, an instrumental reader-writer whose relationship with reading and writing is based on obtaining information and access to knowledge generated by others that is necessary (and sufficient) to meet the threshold academic requirements. And third, it is basically a reader, but a reader who usually buy and borrow books from the library, go to public events related to the book but as a spectator, and doesn't develop a social dimension of reading.

Keywords: Literacy, reading habits, writing culture, cyberculture.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios recientes sobre los procesos de alfabetización¹ como práctica social (Cook-Gumperz, 1988) han abierto, por un lado, nuevas líneas de reflexión sobre la *alfabetización académica* (Lea & Street, 2006) en la formación del profesorado y, por otro, han incorporado a los estudios clásicos de la lectoescritura los nuevos eventos letrados multimodales (e.g. Poveda, 2010). Con este fin, en las últimas décadas hemos asistido al desarrollo de diversas metodologías en el análisis de la alfabetización (e.g. Duke & Mallette, 2011), especialmente a través de un enfoque sociocultural y los *Nuevos Estudios de Literacidad* (Barton, 1994; Gee, 1996; y Street, 2003). En este paradigma investigador se han desarrollado las reflexiones sobre el análisis de los distintos modelos de alfabetización de los estudiantes universitarios (e.g. Zavala, 2002; Ferreiro, 1991; Cassany, 2006; Martos Núñez, 2010; Martos García, 2010), así como de los conceptos de “escritura académica” y la enseñanza de los “géneros académicos” en la universidad (Camps y Castelló, 2013).

El estudio de los hábitos lectores de los futuros graduados es fundamental para que la planificación docente adquiera el carácter necesario de significatividad para el desarrollo de competencias en la enseñanza superior. Estos resultados permitirán abordar el proceso de alfabetización académica con una nueva perspectiva y, por ende, con un mayor grado de eficacia y rendimiento de los alumnos. Por esta razón, se ha de tener en cuenta los niveles de consecución de la competencia lectoescritora que poseen los alumnos universitarios en los términos que describieron Freebody y Luke (1990) como *learning your role as Code Breaker, as Text Participant, as Text User y as Text Analyst*; y que posteriormente retomó Solé (2012:51) con la descripción de los niveles ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico de consecución de la competencia lectora.

Por otro lado, la complejidad de los procesos de alfabetización actuales no debe excluir en su análisis el carácter eminentemente múltiple (Bloome & Enciso, 2006; Cervetti, Damico & Pearson, 2006). Esto convierte también el proceso de lectura y escritura en el aula universitaria en una *Hybrid literacies* (Maybin, 2007), donde las nuevas tecnologías de la información han transformado la manera de leer y de escribir en la sociedad actual (Carr, 2011). Establecer relaciones entre la alfabetización académica y la alfabetización híbrida vernácula –que integra en el evento lector la cultura letrada, la cultura mediática y la cultura digital (Chartier, 1993; Kalman, 2008; Barton & Hamilton, 1998)– es aún materia de discusión y estudio. Del mismo modo, el análisis de los distintos niveles de consecución de la competencia lectora de los eventos letrados (sean prácticas vernáculas o dominantes) nos mostrará diversos aspectos de la alfabetización académica de los alumnos universitarios y, en consecuencia, el tipo y calidad de su aprendizaje (e.g. Gregory y Williams, 2000).

En los últimos años, la cultura digital ha multiplicado las prácticas lectoras a través de las redes sociales, el teléfono móvil, las páginas web o los blogs de diverso tipo. Esta cultura vernácula ha alejado a los jóvenes de la lectura tradicional y de las prácticas dominantes de la cultura lectoescritora universitaria (Carlino, 2005; Lea & Street,

¹ También denominados “literacidad” por Zavala (2002) y Cassany (2006), o “cultura escrita” por Kalman (2003).

2006). Dicha circunstancia dificulta la incorporación de los nuevos estudiantes a la cultura académica (Martos y Vivas, 2010). Sin un apoyo específico que ayude al desarrollo de esta competencia, son recurrentes las dificultades de los discentes para asimilar una parte fundamental del currículum académico (Cassany, 2006).

En la comunidad universitaria actual interaccionan tanto la cultura letrada dominante como la cultura mediática y la cultura digital. Estos tres ámbitos conviven en la joven generación universitaria y debe tenerse en cuenta a la hora de abordar los problemas que poseen nuestros alumnos en relación a una correcta alfabetización académica. Como han señalado Chartier y Hébrard,

Los desafíos del siglo XXI son, pues, a la vez muy antiguos y muy nuevos. Muy antiguos, puesto que se sigue tratando de asegurar la transmisión del conocimiento básico, leer y escribir; muy nuevos, porque las exigencias sociales en materia de escritura han cambiado y las modalidades de lectura y de escritura se están modificando nuevamente, sin que se sepa aún cuáles serán las recaídas culturales y sociales de las revoluciones tecnológicas que se producen ante nuestros ojos (2000:23).

La incorporación de la *cibercultura* al análisis de los eventos letrados actuales ha dado lugar a una nueva manera de leer y escribir definida por Rodríguez (2005) como *escrilector*, ampliando el espectro de lectores y escritores en los discentes universitarios. Para acceder a los nuevos discursos, este nuevo *consumidor/productor* de eventos letrados ha interiorizado una alfabetización polimórfica, multimodal, bilateral y electrónica (e.g. Cassany, 2006) adaptada a los nuevos tiempos.

En el ámbito hispano, la investigación de los nuevos procesos de alfabetización desde una perspectiva sociocultural ha sido tratada por Zavala (2002), Ferreiro (1991), Núñez (2010) y Martos (2010), entre otros. Como apunta en sus reflexiones Cassany (2006), el estudio de los eventos lectores actuales no se circunscribe a formas tradicionales de alfabetización, sino que incorpora la *multiliteracidad*, la *biliteracidad*, la *literacidad electrónica* y la *criticidad* en los nuevos eventos lectores (e.g. Kress, 2003; Cassany, 2006; Kalman, 2008). Todos estos rasgos configuran un marco donde la cultura escrita ha adquirido nuevas formas y maneras de leer en un contexto social concreto, como es la Universidad. En particular, hemos utilizado dos conceptos desarrollados en estudios precedentes. El primero es el término “alfabetización académica”, ampliamente comentado por Cook-Gumperz (1988), Carlino (2003), Gee (2004) y Lea y Street (2006); el segundo, la “alfabetización electrónica”, que ha sido estudiado por Kress (2003), Cassany (2006), Street (2008) y Kalman (2008). Ambos elementos nos permitirá describir los hábitos lectores de los estudiantes universitarios y los distintos eventos letrados en los que participan habitualmente, sean éstos vernáculos o dominantes.

Sin embargo, la mayoría de los estudios citados con anterioridad no poseen el carácter de estudios empíricos, pues sus análisis no describen las fuentes de los estudios que analizan y no presentan los datos positivos que han llevado a la tipología y heterogeneidad de los eventos letrados (e.g. Rodríguez, 2009; Mateos & Solé, 2009; Creme & Lea, 2000; Martín, 2011). Por otro lado, a excepción de algún estudio de casos (g.e. Cassany, Sala & Henández, 2008; Solé, 2005), tampoco se han realizado suficientes investigaciones sobre las competencias lectoras y su relación con los eventos letrados vernáculos y la alfabetización académica en la población universitaria. Nuestra investigación ha intentado subsanar este déficit con el análisis de los hábitos

lectores y escritores a partir de autoinformes realizados por los propios alumnos universitarios a través de una serie de preguntas recogidas en un cuestionario. En resumen, los objetivos de la investigación han sido los siguientes:

- a) Describir los perfiles del lectoescritor universitario actual (e.g. Pahl y Rowsell, 2005; Barton, 2007).
- b) Reflexionar sobre la influencia de la cibercultura, la cultura mediática y la cultura letrada (Chartier, 1993; Cassany, 2006) en la alfabetización académica.
- c) Analizar las estrategias de los alumnos para alcanzar un nivel epistémico de competencia lectoescritora en la Universidad (Lea & Street, 1998; Lea & Stierer, 2000; Castelló, 2009).
- d) Conocer los eventos letrados más frecuentes en los alumnos universitarios actuales (Martos García, 2010; Martos Núñez & Vivas Moreno, 2010; Poveda & Sánchez, 2010).

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se ha desarrollado siguiendo una metodología descriptiva basada en el método de encuesta, que se ha completado con procedimientos típicamente correlacionales y contrastes ex-post facto. El instrumento de recogida de información utilizando, de elaboración propia, ha sido el *Cuestionario sobre hábitos lectores y alfabetización académica en estudiantes universitarios*. El cuestionario consta de 32 ítems agrupados en 5 dimensiones relativas a cultura alfabetizadora (lectura), creación e ingenio (escritura), producción y consumo cultural, cultura de la memoria (bibliotecas, clubs de lectura, e-libros) y alfabetización académica. La fiabilidad del instrumento, determinada a partir de un análisis de componentes principales para datos categóricos, es 0,91.

La muestra que completó el cuestionario estaba formada por 190 estudiantes del primer curso Grado de Educación Infantil y 110 del segundo curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. De los 300 encuestados, 118 (39,3%) tienen entre 18 y 19 años, 102 (34%) entre 20 y 22 años y 83 (26,7%) más de 22 años; la mayoría de ellos han completado estudios de Bachillerato (57,7), aunque no es nada desdeñable el porcentaje de los que han completado algún Ciclo formativo (36%), mientras que los restantes alumnos tienen una licenciatura o diplomatura (4%) u otros estudios concluidos (2,3%). Asimismo, la mayoría de los encuestados no trabaja (75,7%) y los que trabajan se distribuyen casi por igual entre los que tienen una actividad vinculada o no con la educación (11,6% y 12,7% respectivamente).

Para identificar los perfiles del *escribitor* actual hemos utilizando un análisis de componentes principales y, para identificar a los sujetos que mejor representan a cada uno de dichos componentes (*perfiles escribtores*), un análisis de correspondencias múltiples. La descripción de los perfiles se ha completado con un análisis no paramétrico considerando como variables de agrupación la edad al acceder a la universidad, los estudios cursados con anterioridad y la ocupación (con la H de Kruskal-Wallis como estadístico de contraste) y el grado que cursan actualmente (con la U de Mann-Whitney como estadístico de contraste).

3. RESULTADOS

Los estudiantes universitarios encuestados muestran un perfil *escribitor* característico en el que destaca la presencia o la ausencia de ciertos de hábitos y en el que es posible identificar determinadas influencias académicas. Este perfil es esencialmente el mismo en los estudiantes universitarios encuestados, aunque presenta algunas diferencias con relación a variables como la edad, los estudios cursados, el grado que se estudia y la ocupación.

La tabla 1 nos describe ese perfil común de los estudiantes de la muestra a partir de los autoinformes –o respuestas al Cuestionario- que han realizado sobre sus propio hábitos escribtores y su alfabetización académica, considerando para ello los porcentajes de respuesta que en el Cuestionario han alcanzado valores más elevados.

Cuando se analiza la cultura alfabetizadora de los estudiantes (sus hábitos lectores) descubrimos que la lectura cumple una función instrumental (Wells, 1986; Freebody & Luke, 1990; Solé, 2012): aproximadamente la mitad de los estudiantes leen porque así lo exigen sus estudios (44%) y sólo un 54% lo hace para disfrutar de la lectura (sobre todo textos narrativos); cuando leen prefieren hacerlo en su casa (no en la Universidad) y a través de textos acompañados de imágenes. Algo similar cabe decir con relación a la creación y el ingenio visible a través de la escritura, que también responden a una función instrumental. Los estudiantes escriben por necesidad de sus estudios (56%) y lo hacen sobre todo en papel (57%) dado que la “alfabetización digital” (Kress, 2003; Cassany, 2006; Street, 2008; y Kalman, 2008), en aquellos que utilizan las TIC (un 48% nunca lo hace), no va más allá de las redes sociales (84%); en cualquier caso, para un 65% de los estudiantes que nunca ha escrito en un blog o ha participado en un concurso literario, la escritura creativa es algo personal y no un catalizador de debates y reflexiones con otros en torno a ideas, gustos estéticos, formas de creación, etc.

El análisis de la producción y el consumo cultural de los estudiantes nos muestra a un colectivo que, a pesar de que le suele interesar la lectura (65%), no está habituado a comprar libros (un 58% lo hace alguna vez), con frecuencia considera que los libros son caros (41%), no los adquiere en Internet y prefiere hacerlo en las librerías (78%), no suele acudir a eventos relacionados con los libros (sólo un 32% lo hace) y menos aún a congresos o eventos similares relacionados con la lectura (un 71% nunca lo ha hecho).

En sintonía con las apreciaciones anteriores, el análisis de la cultura de la memoria (bibliotecas, clubs de lectura, e-libros) indica que la mitad de los encuestados utiliza las bibliotecas como meras salas de estudio, nunca ha consultado una revista en ellas y nunca utiliza sus recursos electrónicos (66%); de hecho, el 37% de los estudiantes no toma en préstamo de la biblioteca al menos un libro al mes y la bibliografía que consulta es para completar los apuntes (85%); y un 85% reconoce no haber acudido nunca a un club de lectura.

La alfabetización académica de los estudiantes de la muestra se considera pobre a tenor de los resultados hallados: su lectura más habitual, con relación a las materias objeto de estudio, son los apuntes de clase (81%); de modo que sólo en ocasiones lee la bibliografía fundamental de las asignaturas (77%) y sólo a veces conoce el origen de las fotocopias con las que trabaja (70%); nunca utiliza guías de lectura (39%) y aunque

sólo un 56% entiende lo que lee no suelen informar al profesor sobre sus dificultades (31%).

CULTURA LAFABETIZADORA	Lee por interés hacia algún tema	44%	Alguna vez compra libros	58%	PRODUCCIÓN Y CONSUMO CULTURAL
	Lee en casa	92%	Compra en librerías	78%	
	Lee para disfrutar	54%	Compra libros para pasar el rato	56%	
	Interpretar mejor con imágenes	73%	Libros con frecuencia caros	41%	
	Lee preferentemente narrativa	74%	Le suele interesar la lectura	65%	
CREACIÓN E INGENIO	Escribe habitualmente en papel	57%	Suele acudir a eventos relacionados con los libros	32%	PRODUCCIÓN Y CONSUMO CULTURAL
	Escribe por necesidad de sus estudios	56%	Nunca ha acudido a un Congreso sobre lectura	71%	
	Medios digitales se usan sobre todo para participar en las redes sociales	84%	Usa biblioteca como sala de estudio	50%	CULTURA DE LA MEMORIA
	Nunca utiliza las TIC	48%	Nunca usa recursos electrónicos de la biblioteca	66%	
	Internet es el proveedor de imágenes	80%	Nunca ha consultado una revista en la biblioteca	49%	
	En Internet, los textos mejor si tienen imágenes	55%	No toma en préstamo ningún libro al mes de la biblioteca	37%	
	Nunca han participado en un blog	67%	Utiliza bibliografía para completar apuntes	85%	
	Nunca en un concurso literario	64%	Nunca ha acudido a un club de lectura	84%	
	Apuntes de clase lectura más habitual	81%	Sólo a veces lee la bibliografía fundamental de las asignaturas	77%	
	Sólo a veces conoce el origen de las fotocopias con las que trabajan	70%	Nunca utiliza guías de lectura	39%	
Entiende textos académicos que lee	56%	Suele informar al profesor cuando no comprende un texto	31%		
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA					
Tabla 1. Perfil de respuestas más frecuentes a los ítems del Cuestionario.					

Los resultados de las comparaciones ex post facto, tomando en consideración variables como edad, estudios ya cursados, grado que se estudia y ocupación, no han permitido establecer diferencias estadísticamente significativa en las respuestas de los universitarios encuestados en la mayoría de los ítems, salvo en aquellos relacionados con la escritura utilizando las TIC, la participación en blogs o páginas Web, la adquisición de libros (medio, precio), el interés por la lectura y la participación en eventos relacionados con la lectura y en debates en clase. La tabla 2 recoge valores correspondientes a los grados de significación inferiores a 0,05, obtenidos tras aplicar los estadísticos de contraste.

Ítems del cuestionario	Variables categóricas			
	Edad	Estudios	Grado	Ocupación
¿Ha asistido a lecturas públicas o a presentaciones de libros?				
Cuando ha escrito un texto literario, ¿ha utilizado las TIC (fanfiction, flicker stories, páginas web en Youtube)?				0,016
¿Ha colaborado como escritor en blogs o páginas Web de escritura participativa?		0,030	0,001	
¿Ha participado en concursos literarios?	0,013			
¿Suele comprar libros...?	0,014			
¿Ha adquirido libros en Internet en cualquiera de sus formatos digitales (PDF, Kindle, etc.)?	0,001			0,002
En su opinión ¿generalmente los libros son caros?				0,044
Personalmente, ¿para usted tiene interés la lectura?	0,031			
¿Ha acudido a eventos relacionados con los libros, como la Feria del Libro?	0,009			
¿Ha asistido a congresos, jornadas, seminarios o cursos relacionados con la lectura y la escritura?			0,038	
¿Ha usado los recursos electrónicos (e-libro) de las bibliotecas universitarias o en Google Books?				
¿Cuántos libros al MES suele solicitar en préstamo de cualquier biblioteca pública o universitaria?			0,007	
¿Ha participado o está participando actualmente en algún Club de lectura?"				
Cuando lee o estudia a través de fotocopias, ¿suele saber de qué libro o revista han sido tomadas?				
¿Ha participado en debates y discusiones en clase sobre las lecturas recomendadas por el profesor?			0,005	

¿Suele entender el significado de los textos correspondientes a las lecturas recomendadas por el profesor?				
¿Construye con fluidez un discurso escrito como una reseña o comentario crítico sobre un texto recomendado por el profesor?				
¿Suele leer la bibliografía fundamental que aparece en el proyecto docente de las asignaturas que está estudiando?				
¿Suele informar al profesor cuando tiene problemas de comprensión de los documentos que recomienda?				
Tabla 2. Resultados del análisis de contraste				

La variable *edad* genera diferencias estadísticamente significativas sobre todo en el ámbito de la producción y el consumo cultural. Así, los estudiantes con más de 22 años dicen comprar libros con más frecuencia, tener más interés hacia la lectura y acudir a eventos relacionados con la misma; por su parte, los estudiantes entre 20 y 22 años afirman que suelen acudir con mayor frecuencia a concursos literarios, y los de 18 y 19 manifiestan que prefieren adquirir los libros en Internet. Por su parte, la variable *estudios cursados* únicamente crea diferencias estadísticamente significativas en un ítem relativo a la colaboración de los estudiantes en blogs o páginas web de escritura participativa. En este caso son los licenciados o diplomados los que dicen colaborar con más frecuencia en dichos medios.

La variable *grado que se cursa en la actualidad* permite establecer diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes de Educación Primaria con relación a la colaboración en blogs o páginas web de escritura participativa, la asistencia a congresos, jornadas, seminarios o cursos relacionados con la lectura y la escritura y la solicitud de más libros en las bibliotecas; en cambio, son los estudiantes en Educación Infantil los que manifiestan que han participado con más frecuencia en debates y discusiones en clase sobre las lecturas recomendadas por el profesor.

Finalmente, la variable *ocupación* ha permitido establecer diferencias estadísticamente significativas en términos del uso de las TIC al escribir textos literarios (más frecuente entre quienes no trabajan), la adquisición de libros en Internet (más frecuente entre quienes trabajan en el ámbito de la educación) y la valoración del precio de los libros, que resulta más caro para aquellos que no trabajan.

Estas diferencias que muestran opiniones dispares de los estudiantes en función de variables como la edad, los estudios cursados, el grado que se cursa o la ocupación no afectan, por tanto, a la mayoría de los ítems del cuestionario. Es por ello que consideramos que la hipótesis más plausible es que exista un perfil escritor común entre los estudiantes. Un análisis de la estructura que conforma este perfil común de los estudiantes identifica en ella tres componentes, según queda recogido en la tabla 3, que muestra la matriz de componentes rotados del análisis de componentes principales. En dicha matriz, los valores representan los pesos factoriales o saturaciones de dichos componentes en cada uno de los ítems.

	Componentes		
	1	2	3
¿Ha asistido a lecturas públicas o a presentaciones de libros?	,542	,289	-,120
Cuando ha escrito un texto literario, ¿ha utilizado las TIC (fanfiction, flicker stories, páginas web o Youtube)?	,571	-,187	-,103
¿Ha colaborado como escritor en blogs o páginas Web de escritura participativa?	,509	,045	-,018
¿Ha participado en concursos literarios?	,524	,309	-,054
¿Suele comprar libros...?	- ,057	,751	-,019
¿Ha adquirido libros en Internet en cualquiera de sus formatos digitales (PDF, Kindle, etc.)?	,339	-,069	,167
En su opinión ¿generalmente los libros son caros?	,301	-,228	,201
Personalmente, ¿para usted tiene interés la lectura?	- ,178	,718	,081
¿Ha acudido a eventos relacionados con los libros, como la Feria del Libro?	,172	,644	,078
¿Ha asistido a congresos, jornadas, seminarios o cursos relacionados con la lectura y la escritura?	,430	,295	,053
¿Ha usado los recursos electrónicos (e-libro) de las bibliotecas universitarias o en Google Books?	,546	-,122	,329
¿Cuántos libros al MES suele solicitar en préstamo de cualquier biblioteca pública o universitaria?	,035	,346	,117
¿Ha participado o está participando actualmente en algún Club de lectura?"	,440	,431	,192
Cuando lee o estudia a través de fotocopias, ¿suele saber de qué libro o revista han sido tomadas?	- ,015	,264	<u>,461</u>
¿Ha participado en debates y discusiones en clase sobre las lecturas recomendadas por el profesor?	- ,001	,085	<u>,483</u>
¿Suele entender el significado de los textos correspondientes a las lecturas recomendadas por el profesor?	- ,064	-,033	<u>,505</u>
¿Construye con fluidez un discurso escrito como una reseña o comentario crítico sobre un texto recomendado por el profesor?	,103	,008	<u>,623</u>
¿Suele leer la bibliografía fundamental que aparece en el proyecto docente de las asignaturas que está estudiando?	,116	,160	<u>,483</u>
¿Suele informar al profesor cuando tiene problemas de comprensión de los documentos que	,100	,026	<u>,569</u>

recomienda?			
Tabla 3. Resultados del análisis de componentes principales. Matriz de componentes rotados			

En la tabla 3 se han destacado en negrilla los ítems que saturan preferentemente en el primer componente y que caracterizan a *escrilectores segmentados*, es decir, a estudiantes en los que las operaciones funcionales, instrumentales y lúdicas de la lectura y la escritura no están integradas. De acuerdo con los resultados del análisis de correspondencias múltiples, los 10 estudiantes que mejor representan las características de este componente *nunca* han asistido a lecturas públicas o a presentación de libros, han escrito un texto literario utilizando las TIC, nunca han colaborado como escritores en blogs o en páginas web de escritura participativa, nunca han participado en concursos literarios, nunca han adquirido libros en Internet, nunca han asistido a congresos, cursos o eventos similares relacionados con la lectura y la escritura, nunca han usado los recursos electrónicos de las bibliotecas universitarias o en Google Books y nunca han participado o están participando en un Club de lectura. Si las respuestas a estas preguntas recogen la opción *nunca* o la opción *alguna vez*, el número de estudiantes que podríamos incluir en este grupo se eleva hasta 135.

En dicha tabla también se han destacado en cursiva y en negrita los ítems que saturan preferentemente en el segundo componente y que caracterizan a *escrilectores*, que son básicamente lectores privados que suelen comprar y tomar en préstamo libros de la biblioteca, acuden a eventos públicos relacionados con el libro pero como espectador, y que en definitiva no desarrollan una dimensión social de la lectura. De los resultados del análisis de correspondencias múltiples puede inferirse que los 30 estudiantes que mejor representan las características de este componente suelen comprar libros, manifiestan un claro interés por la lectura, suelen acudir a eventos relacionados con los libros, como la Feria del Libro, y sacan en préstamo de cualquier biblioteca pública o universitaria entre 1 y 5 libros al mes.

Finalmente, también en la tabla 3 se ha destacado en forma de subrayado los ítems que saturan preferentemente en el tercer componente y que caracterizan a *escrilectores instrumentales*, es decir, a estudiantes cuya relación con la lectura y la escritura se basa en la obtención de información y el acceso al conocimiento generado por otros que resulta necesario (y suficiente) para cumplir el umbral de las exigencias académicas. Conforme a los resultados obtenidos en el análisis de correspondencias múltiples, puede identificarse a un grupo de 16 estudiantes que a veces cuando leen o estudian a través de fotocopias suelen saber de qué libro o revista han sido tomadas, que con frecuencia suelen entender el significado de los textos correspondientes a las lecturas recomendadas por el profesor, que a veces construyen con fluidez un discurso escrito como una reseña o comentario crítico sobre un texto recomendado por el profesor, que a veces suelen informar al profesor cuando tienen problemas de comprensión de los documentos que recomienda en su asignatura, que a veces han participado en debates en clase sobre lecturas recomendadas por el profesor. Si las respuestas a estas preguntas recogen la opción *alguna vez* o la opción *con frecuencia*, el número de estudiantes que podríamos incluir en este grupo se eleva hasta 126.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio nos han permitido identificar un perfil escritor común entre los estudiantes universitarios de la muestra. Este perfil caracteriza al estudiante universitario como un escritor en el que están separados el leer y escribir para *estudiar* del *leer-escribir con otra finalidad*; contrariamente a lo que suele pensarse es un nativo digital superficial (Carr, 2011) que no sabe utilizar las TIC para el desarrollo de una alfabetización instrumental y epistémica o crítica; es decir, una lectoescritura que se utiliza para pensar y contrastar el propio pensamiento hasta llegar a generar conocimiento.

Los estudiantes universitarios de la muestra utilizan las TIC para leer y escribir con una finalidad funcional, donde el intercambio comunicativo responde a demandas de la vida cotidiana (p.e. quedar con un amigo en el WhatsApp) antes que a exigencias cognitivamente más elevadas (p.e. crear una encuesta utilizando la herramienta Formulario de Google). No obstante, este uso elemental de las TIC permite a los estudiantes superar las demandas académicas sin mayor dificultad y ello es posible porque tales demandas no son cognitivamente muy exigentes, dado que no van más allá de un nivel instrumental de búsqueda de información y acceso al conocimiento de otros (Parodi, 2009). De este modo, las tareas académicas planteadas a los estudiantes no difieren de las que se vienen tradicionalmente exigiendo y que completan con lápiz y papel o con un ordenador que vendría a actuar como una versión moderna de la máquina de escribir (Mateos & Solé, 2009). Esto tiene como consecuencia que el potencial de la lectoescritura que ofrecen las TIC está infrutilizado impidiendo el desarrollo del nivel epistémico (nivel de aprendizaje) en los estudiantes universitarios (Solé, 2005).

Los estudiantes leen y escriben en respuesta a tareas académicas simples (instrumental): se lee para obtener información (sobre todo se leen apuntes y fotocopias que aporta el profesorado) y se escribe para guardar información (tomar apuntes). En este sentido, la alfabetización académica y la lectoescritura digital divergen en su finalidad comunicativa: Son lectoescrituras independientes en la medida en que la académica se realiza en papel y tiene una naturaleza instrumental y la lectura digital es eminentemente funcional. De igual modo, van por caminos separados la alfabetización académica y las prácticas vernáculas a través de la TIC. Por otro lado, la lectura de fotocopias, una de las herramientas clave de acceso a la información para el alumno, está menudo descontextualizada, de modo que el estudiante o bien desconoce el origen y no puede ubicar la información en su debido contexto, o bien simplemente conociendo el origen no indaga ni profundiza en la fuente.

Para romper este círculo vicioso, las tareas académicas que se proponen a los estudiantes deberían ser diferentes: no se trata de proponerles más tareas sino que éstas desarrollen otras competencias (Carlino, 2006). Las tareas que se proponen a los estudiantes deberían tener: a) un mayor rigor intelectual, es decir, deberían ser capaces de generar una comprensión más profunda de aquellas competencias que son sustantivas en la formación del estudiante; b) una mayor significación, para ayudar a los estudiantes a construir un aprendizaje más significativo e importante y a conectarlos con las demandas intelectuales de su trabajo; y c) un mayor apoyo al estudiante, ofreciendo informaciones detalladas y específicas acerca de la calidad del

trabajo que se les demanda (Gore, Ladwing, Elsworth and Ellis, 2012). En las diferentes áreas de conocimiento, este tipo de tareas cognitivamente más complejas llevarían seguramente a una alfabetización académica más exigente en lo relativo a la búsqueda, interpretación y generación de pensamiento propio (Solé, 2005). Se trata de pedir a los estudiantes que realicen tareas que exijan:

- a. búsqueda especializada de documentos y artículos de revistas, que dote de una finalidad personal a la lectura;
- b. selección de la información, cotejo de datos e informaciones que permitan la inferencia, la interpretación y la integración de la información en los conocimientos previos; y
- c. la elaboración de un discurso crítico personal, donde la tarea del alumno reelabore el discurso, lo sintetice y lo amplíe con sus propias apreciaciones.

La respuesta adecuada de los estudiantes a este tipo de tareas podría conducir a un uso epistémico de las TIC como herramienta para pensar y contrastar el propio pensamiento, sustituyendo la figura de un *lector reproductivo* por otra que sea la del *lector crítico* (Solé, 2012). Este escribitor desarrollará formas de aprendizaje global y crítico, cuya construcción del conocimiento deberá nacer tanto de un papel activo y motivado en el proceso de enseñanza-aprendizaje como de la elaboración de ensayos académicos al modo anglosajón (Crème, 2005).

No obstante, en este perfil común es posible diferenciar tres componentes principales que reducen la variabilidad encontrada en las respuestas de los estudiantes universitarios encuestados: primero, un escribitor segmentado, es decir, un estudiante en el que las operaciones funcionales, instrumentales y lúdicas de la lectura y la escritura no están integradas; segundo, un escribitor instrumental tipo cuya relación con la lectura y la escritura se basa en la obtención de información y el acceso al conocimiento generado por otros que resulta necesario (y suficiente) para cumplir el umbral de las exigencias académicas; y tercero, es básicamente un lector, pero un lector privado que suele comprar y tomar en préstamo libros de la biblioteca, acude a eventos públicos relacionados con el libro pero como espectador, y que no desarrolla una dimensión social de la lectura. Tanto en el perfil común como en los tres componentes principales se observan carencias en la competencia lectoescritora, instrumentos imprescindibles para acceder a los aprendizajes del currículum universitaria (Parodi, 2009). En opinión de Martín,

(...) en contextos académicos, la formulación del saber disciplinar se materializa en textos escritos conforme a géneros discursivos específicos en función de áreas de conocimiento. Por consiguiente, tanto en el proceso inicial de acercamiento a ese saber (lectura y examen de textos) como en el camino de recorrido inverso –en el momento de realización o exposición de tareas, redacción de exámenes, elaboración de ensayos, etc.– resulta ineludible para el estudiante conocer las claves de ambos procedimientos (lectura y escritura). El carácter de necesidad respecto de la lectura y la escritura, lo establecemos desde una perspectiva académica, pero también, y no menos importante, desde la consideración de que son estrategias fundamentales en la formación personal (Martín, 2011:9).

Debido a la relación que los procesos lectores y escritores tienen con la alfabetización académica (Carlino, 2003), los resultados obtenidos dejan abiertos algunos interrogantes que deberían ser contestados con nuevos estudios empíricos. Algunos de esos interrogantes están relacionados con la influencia de variables como la edad o la formación que proporciona el plan de estudios en la modificación de los hábitos lectores y en la alfabetización académica de los estudiantes. De hecho, el análisis que hemos presentado abre numerosos interrogantes que pueden formularse de la siguiente manera: ¿Los hábitos lectores y la alfabetización académica mejora en los estudiantes de los últimos cursos de grado? ¿Estos niveles lectoescritores son diferentes en estudiantes de otros ámbitos y áreas de conocimiento? Por otro lado, estas mismas cuestiones plantean dudas sobre la calidad de las tareas que se exigen a los estudiantes universitarios y su influencia en los hábitos lectores y la alfabetización académica. Éstas se preguntan si el tipo de tareas de evaluación que se plantea a los estudiantes y las exigencias intelectuales que conllevan termina condicionando una forma de alfabetización académica y unos hábitos lectores determinados (Parodi, 2010; Martín, 2011). De igual modo, estos resultados podrían orientarse hacia aquellas acciones que posibiliten el acercamiento de las culturas lectoescritoras vernácula y académica en la formación de estudiantes universitarios (Carlino, 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford&Cambridge, MA: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloome, D. & Enciso, P. (2006). Looking Out Across Columbus: What We Mean by "Multiple Literacies". *Theory into Practice* 45 (4), 296-303.
- Camps Mundó, A. & Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* 11 (1), 17-36.
- Cantón, I (1997). Didáctica de la lectoescritura. En Serrano y Martínez (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Oikos-Tau, 293-338.
- Carlino, P. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 33, 43-51.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Sala Quer, J. & Henàndez, C. (2008). Escribir "al margen de la ley": Prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. In A. Moreno Sandoval, ed. *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII Congreso de*

- Lingüística General*. <http://www.llf.uam.es/clg8/> (Fecha de consulta: 26/05/2013).
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas compiladores o escritores? In J. Pozo & M. Pérez Echeverría, coords. *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*. Madrid: Morata, 120-133.
- Cervetti, G., Damico, J. & Pearson, D. (2006). Multiple Literacies, New Literacies, and Teacher Education. *Theory into Practice* 45 (4), 378-386.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- Chartier, A.-M. & Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje* 89, 11-24.
- Colomer T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste-MEC.
- Cook-Gumperz, J. (1988). Alfabetización y escolarización ¿una ecuación inmutable? In J. Cook-Gumperz (ed.) *La construcción social de la Alfabetización*. Barcelona: Paidós, 31-59.
- Crème, P. & Lea, M.R. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duke, N.K. & Mallette, M.H., ed. (2011). *Literacy Research Methodologies*. New York-London: The Guilford Press.
- Ferreiro, E. (1991). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL* 5(3), 7-16.
- Gee, J. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Gore, J., Ladwing, J., Elsworth, W. and Ellis, H. (2012). *Quality assessment framework: A guide for assessment practice in higher education*. The Australian Learning and Teaching Council. <http://www.altc.edu.au>
- Gregory, E. & Williams, A. (2000). *City Literacies: Learning to read across generations and cultures*. Londres: Routledge.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* 46, 107-134.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Lea, M. & Stierer, B. (2000). *Student Writing in Higher Education: new contexts*. Buckingham: Open University Press.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education* 23 (2), 157-172.
- Lea, M. & Street, B. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and applications. *Theory into Practice* 45 (4), 368-377.
- Mateos, M. & Solé, I. (2009). La lectura de textos académicos en la universidad. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 50, 12-20.
- Martín Valdunciel, M.E. (2011). Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe* 4. <http://www.ual.es/alabe> (Fecha de consulta: 05/05/2013).
- Martos García, A. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura* 22, 199-229.

- Martos Núñez, E. y Vivas Moreno, A. (2010). *Performance, lectura y escritura (Conceptos y Prácticas)*. Madrid: Laboratorio de Medios Impresos/Facultad de Ciencias de la Información (UCM).
- Martos Núñez, E. y Campos F. Fígares, M. (2012). La lectura y la escritura en el s. XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras* 5. [<http://www.ual.es/alabe>] (Fecha de consulta: 05/01/2013).
- Pahl, K. & Rowsell, J. (2005). *Literacy and Education: Understanding the new literacy studies in the classroom*. London: Paul Chapman.
- Parodi, G., ed. (2010). *Saber leer*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Poveda, D. & Sánchez, J.J. (2010). Las prácticas y estilos de literacidad de los adolescentes fuera de la escuela: una exploración cuantitativa de las relaciones entre literacidad, escolarización y origen familiar. *Sociolinguistic Studies*, 4 (1), 85-114.
- Rodríguez, C. (2005), "Hipertexto y literatura en Red. El relato digital, los escribientes y la Cibercultura", *Textos de la CiberSociedad*, 7. <http://www.cibersociedad.net> (Fecha de consulta: 16/12/2012).
- Rodríguez Legido, C. (2009). Usos y hábitos de lectura en torno a la Universidad de Andalucía. *Periférica: Revista para el análisis de la cultura y el territorio* 10, 125-134.
- Solé, I. y otros (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje* 28 (3), 329-347.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Ibero-Americana de Educación* 59, 43-61.
- Street, B. (2003). What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In *Current Issues in Comparative Education (CICE)* 2 (5), 77-102.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers. Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth (New Hampshire): Heinemann Educational Books.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.