

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORT

## Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica

*Ibero-American university  
students about communicative  
competence and academic  
literacy*

Juan Antonio Núñez Cortés  
Ana Moreno-Núñez

zona próxima

Revista del Instituto de  
Estudios en Educación y  
del Instituto de Idiomas  
Universidad del Norte  
nº 26, enero-junio, 2017  
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10212>



HUMO EN LOS OJOS  
ACRÍLICO SOBRE LIENZO  
RAFAEL BARÓN HERAZO

### JUAN ANTONIO NÚÑEZ CORTÉS

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor en el Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España).

C/ Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049, Madrid, España.  
[juanantonio.nunnez@uam.es](mailto:juanantonio.nunnez@uam.es)

### ANA MORENO-NÚÑEZ

Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster en Psicología de la Educación (UAM). Máster en Atención Temprana por la Universidad de Málaga (UMA). Máster en Pedagogía Terapéutica por el Instituto Técnico de Estudios Aplicados. Licenciada en Psicopedagogía (UMA). Licenciada en Psicología (UMA). Profesora en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación de la Universidad a Distancia de Madrid. Carretera de La Coruña, km. 38,500, 28400, Collado Villalba, Madrid, España.

[anarocio.moreno@udima.es](mailto:anarocio.moreno@udima.es)

FECHA DE RECEPCIÓN: JUNIO 20 DE 2016  
FECHA DE ACEPTACIÓN: JUNIO 27 DE 2017

zona próxima

¿Qué importancia dan a la competencia comunicativa los estudiantes universitarios? ¿Qué grado de necesidad dan a su formación en alfabetización académica? ¿Qué función al respecto tiene para ellos la universidad? La presente investigación tiene como objetivo principal describir y relacionar la opinión que tienen los estudiantes universitarios sobre aspectos relacionados con la competencia comunicativa y la alfabetización académica. Para responder a estos interrogantes se ha realizado un estudio cuantitativo a partir de una encuesta. En ella han participado 546 estudiantes de seis países iberoamericanos (Argentina, Colombia, España, México, Perú y Venezuela) pertenecientes a 21 universidades iberoamericanas. Los resultados, analizados mediante el programa estadístico SPSS, dan cuenta de la importancia dada a esta competencia y a la demanda de formación que solicitan, lo que puede considerarse como un argumento más a favor de la puesta en práctica de iniciativas de alfabetización académica en las universidades de la región.

**Palabras clave:** alfabetización académica, estudiantes iberoamericanos, competencia comunicativa, escritura académica.

#### ABSTRACT

#### RESUMEN

What importance do the university students attribute to the communicative competence? What degree of needs do they give to the training in academic literacy? For them, what is the role of the university? This research aims at describing and relating university students' opinion on the aspects connected to the communicative competence and the academic literacy. To give an answer to all these questions, it has been carried out a quantitative study based on a survey. The sample was made up of 546 students from six ibero-american countries (Argentina, Colombia, Spain, Mexico, Peru and Venezuela) belonging to 21 ibero-american universities. The results, analyzed by the SPSS statistical program, point out at the importance given to this competence and the requested demand for training, which may be considered as an additional argument in favor of the prompt implementation of academic literacy initiatives in the universities of the region.

**Key words:** academic literacy, iberoamerican students, communicative competence, academic writing.

## INTRODUCCIÓN

En la última década, las investigaciones y los eventos sobre la escritura académica en español y, en general, aquellas relacionadas con la alfabetización académica se han exponenciado en América Latina y en España. Esto se debe a múltiples factores y, en general, al creciente interés por parte de los investigadores y profesores universitarios de diversas áreas del saber como la Psicología, la Pedagogía y la Lingüística por el tema.

Así, como se mostrará a continuación, se puede afirmar que en el ámbito iberoamericano los estudios no solo se han centrado en diagnosticar los problemas que tienen los estudiantes a la hora de comprender y producir textos escritos en la universidad. También se ha atendido a las concepciones que tienen sobre la escritura en general y, en particular, sobre los géneros discursivos, la tipología textual, el proceso de escritura y la didáctica de la lectura y la escritura. Asimismo, es incipiente la atención que en las investigaciones se está mostrando por lo que hacen y piensan al respecto los profesores universitarios así como por las iniciativas para enseñar a leer y a escribir que se llevan a cabo no solo en países anglosajones que cuentan con una larga tradición en alfabetización académica sino también en la región.

El presente artículo pretende contribuir al estado del arte y para ello se comienza reflexionando sobre la pertinencia y la conceptualización de la alfabetización académica y la competencia comunicativa para, posteriormente, exponer los objetivos de la investigación llevada a cabo. Este estudio, en líneas generales, viene a llamar la atención sobre la relevancia que dan los estudiantes universitarios a la competencia comunicativa en la universidad y sobre la demanda que

hacen a las instituciones de educación superior para ser formados en las habilidades de lectura y escritura.

## MARCO TEÓRICO

### Pertinencia y conceptualización de la alfabetización académica

Es complicado, ya comenzado el siglo XXI, encontrar testimonios que defiendan que la alfabetización, es decir, el aprendizaje de la lectura y la escritura, sea algo que las personas aprenden en un momento particular de su formación en la educación obligatoria. En general sucede lo contrario, pues es común entender la alfabetización como un proceso que dura toda la vida. Así, pese a que esta comienza a través de una toma de contacto con la palabra escrita durante la educación infantil, no se deja de desarrollar en los niveles posteriores como la educación primaria, la educación secundaria y, también, la educación superior. Es en este último nivel en el que desde hace varias décadas se emplea el término alfabetización académica o *academic literacy* en el ámbito hispanoblante y anglófono, respectivamente. De esta manera, se puede tomar cierta distancia respecto a lo que se entiende por alfabetización inicial, avanzada o profesional. Así, Carlino (2013) ha redefinido el concepto de *alfabetización académica*, proponiendo la siguiente idea:

Sugiero denominar "alfabetización académica" al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla,

ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. (p. 370).

La alfabetización académica es un proceso que tiene como objetivo que los estudiantes universitarios accedan a las "culturas escritas de las disciplinas" que estudian. En este sentido, en un primer momento se podría pensar que la enseñanza de la escritura en la universidad solo estaría justificada por el déficit con el que ingresan los estudiantes en los estudios superiores. Y sí es cierto que son notorios los problemas y dificultades que tienen en los primeros cursos, heredados de la etapa anterior (Arnoux et al., 1996; Arnoux, Nogueria & Silvestri, 2006; Cervantes & Rodríguez, 2012; Desinano, 2009; Martínez, 2010). Pero esto no es motivo suficiente para poner en marcha iniciativas de enseñanza de la escritura. Si solo fuera esta la causa, se podría considerar que la alfabetización es un producto que se adquiere en una determinada etapa y que algunos estudiantes, la gran mayoría, tienen que atender a esta carencia en el nivel superior. Las dificultades y problemas de expresión escrita, como consideramos, son un motivo pero no el único. Al margen de que estos problemas no atañen solo a cuestiones estrictamente ortográficas ni gramaticales.

La enseñanza de esta destreza comunicativa se justifica, además y sobre todo, por otras razones. En primer lugar, se parte de la consideración que la universidad es una comunidad discursiva (Arnoux, 2009) con sus propios ritos y costumbres y, por lo tanto, con unas formas particulares de comunicación, que son los llamados géneros discursivos académicos. Además, dentro de cada disciplina se producen géneros discursivos particulares con los que los estudiantes no necesariamente tienen que estar familiarizados con antelación. Así, es impor-

tante conocer y dar a conocer los textos de cada carrera, de cada disciplina y de cada asignatura (Bazerman, 1988; Carlino, 2005; Hernández Rojas, 2012). Y compete a la universidad hacerse cargo de esta formación. Es por esto que se considera que la alfabetización académica "obedece al campo de la política académica, ya que funda ciertas consideraciones de institucionalidad tendientes a la inclusión de los estudiantes en el ámbito universitario frente a los contextos de exclusión dominantes" (Amaya, 2005, p. 3).

Tradicionalmente, han sido los profesores especialistas en Lingüística y en Didáctica de la Lengua los encargados de enseñar las habilidades de comunicación oral y escrita en la universidad, en aquellas carreras cuyos planes de estudio lo contemplaban; en general, en carreras de Ciencias Sociales y Humanidades. Eran las llamadas asignaturas introductorias. Sin embargo, al ser las disciplinas y las asignaturas espacios discursivos concretos, se considera oportuno que junto a estos profesores –y sin excluirlos– se involucren también los profesores de las disciplinas (Flórez & Gutiérrez, 2011; Gutiérrez-Rodríguez & Flórez-Romero, 2011). Esto bien se puede hacer a través de asignaturas de escritura intensiva o a través de equipos de escritura (Giudice & Moyano, 2011; Moyano, 2004).

Asimismo, se contempla la necesidad de atender a la función epistémica de la escritura y no solo a la registradora. Es decir, a través de actividades de escritura significativas, los estudiantes –además de aprender a escribir– aprenden sus disciplinas. La escritura es un proceso cognitivo puesto que el lenguaje reorganiza y reestructura el pensamiento. Al escribir, hacemos inferencias, utilizamos nuestros conocimientos previos, adelantamos información, ordenamos, jerarquizamos, resumimos, argumentamos, etcétera. Consecuentemente, tomar decisiones

es inherente a todo acto de lectura y escritura; y al reflexionar antes y durante el proceso, se redefinen los conocimientos. En este sentido, muchos autores han llamado la atención sobre el hecho de que, como actividad cognitiva, la escritura genera conocimiento (Olson, 2009; Scardamalia & Bereiter, 1992). Frente a la mera función mimética en la que a través de la escritura se almacena el conocimiento –ya criticada por Sócrates en el *Fedro* de Platón– en la universidad y en cualquier nivel educativo cobra relevancia la función epistémica.

Al respecto, Scardamalia y Bereiter, al proponer los dos modelos de procesos de composición escrita –*decir el conocimiento y transformar el conocimiento*– llaman la atención sobre esta función de la escritura pues “numerosos escritores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición” (1992, p. 44). Ahora bien, entienden que pasar de un modelo a otro conlleva la reconstrucción de una estructura cognitiva y no es un mero proceso de crecimiento. Pese a que parezca obvio, existe un gran desconocimiento por parte de los profesores, y también de las instituciones, del potencial epistémico que tiene la escritura (Carlino, 2005), aun cuando las materias se pueden aprender leyendo y escribiendo textos relacionados con tales materias.

Otros de los motivos que se esgrimen para la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad es la importancia que se da a las destrezas de comprensión y expresión escrita y, en general, a la competencia comunicativa durante la realización de los estudios universitarios por parte de estudiantes y profesores y, posteriormente, en el ámbito profesional. En este sentido, hay investigaciones, tanto en el ámbito europeo como en el iberoamericano, que dan

cuenta de esto, atendiendo al grado de dominio que consideran tienen los profesores, los estudiantes y los empleadores. Así, los proyectos Tuning y 6x4 UEALC atienden a las competencias en el ámbito universitario y, por ende, a la comunicativa (Núñez Cortés, 2016).

Estos motivos son fundamentos que sostienen un modelo transversal de alfabetización académica. Este modelo parte de la premisa de que la alfabetización es una capacidad que se desarrolla, es decir, es una competencia que se mide y se trabaja en el desempeño de habilidades, estrategias, contenidos y aptitudes (Comunidades Europeas, 2007). Con base en este modelo, existen centros de escritura en la gran mayoría de las universidades anglosajonas –en concreto en las de los Estados Unidos de América– y en algunas universidades de América Latina. Muchos de estos centros de escritura o *writing center* son virtuales (Flórez & Gutiérrez, 2011).

### Conceptualización de competencia comunicativa

Con relación al otro concepto que centra la investigación y da título al presente artículo, el de *competencia comunicativa*, en la actualidad, se entiende como la capacidad lingüística y extralingüística para adecuar un texto a una determinada comunidad de habla. Esto supone conocer las reglas de uso de la lengua, es decir, aquellas relacionadas con los aspectos socioculturales y pragmáticos, y no solo conocer y saber utilizar una serie de convenciones y reglas gramaticales (Instituto Cervantes, 2002).

Sea como fuere, en las últimas décadas han sido variadas y reconocidas las conceptualizaciones de *competencia comunicativa* que han atendido por un lado a su sistematización y, por otro, a sus implicaciones. Entre las diferentes

propuestas llaman especialmente la atención, por ejemplo, la de Hymes (1971). Para este autor, la competencia comunicativa implica saber cuándo hablar y cuándo no, de qué tema hablar, con quién, dónde, en qué forma; es decir, los enunciados, además de ser correctos, tienen que ser socialmente pertinentes. Así pues, Hymes consideraba que dos interlocutores, aun compartiendo las mismas reglas gramaticales, no se podrían comunicar si no compartían las mismas reglas de conversación. Por otro lado, en un intento de clasificación del término, Canale (1983) señala que esta cuenta, a su vez, con otras cuatro competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Como se ha expuesto, el debate en torno a la definición de la competencia comunicativa ha sido profuso. Por esto, se ve pertinente en esta investigación adoptar una propuesta concreta. Al respecto, se considera tener en cuenta la explicación que se da en el documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Marco de referencia)* (Instituto Cervantes, 2002). Si bien en el *Marco de referencia* surgió para atender a la sistematización de las segundas lenguas; en la actualidad, su uso en el ámbito de las lenguas maternas es abundante, sobre todo en la delimitación del grado de conocimiento que tienen que tener los estudiantes de los diferentes niveles educativos sobre su lengua materna en los currículos de los cursos y carreras en los que se desempeñan.

En este documento-marco se expone que en la comunicación entre las personas participan todas las competencias humanas (*saber, saber hacer, saber ser y saber aprender*). Pero, además de estas competencias, la comunicativa se clasifica en lingüística, sociolingüística y pragmática.

A partir de lo expuesto, se considera muy pertinente una investigación que atienda no solo a cómo se enseña la escritura académica sino también que llame la atención sobre la importancia que los estudiantes universitarios dan a la competencia comunicativa y a la alfabetización académica, en general. Los motivos por los cuales es pertinente alfabetizar en la universidad ya han sido esgrimidos. No obstante, los resultados de una investigación que dé cuenta sobre la relevancia dada por los estudiantes universitarios a esto pueden erigirse como un argumento más para la toma de conciencia por parte de las instituciones educativas de nivel superior y, en consecuencia, para la puesta en práctica de iniciativas que tengan como objetivo el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura académicas. Es esta, pues, la finalidad del presente documento.

### Objetivos de la investigación

En esta investigación se pretende describir y relacionar la opinión que tienen los estudiantes universitarios sobre aspectos relacionados con la competencia comunicativa y la alfabetización académica. Este objetivo general se divide a su vez en dos objetivos específicos:

1. Describir las características de los estudiantes en cuanto a su opinión sobre la competencia comunicativa y, de forma concreta, sobre la relevancia de dicha competencia, sus dificultades de aprendizaje y la función de la universidad al respecto.
2. Conocer la formación recibida por los estudiantes en alfabetización académica a través de aspectos como el tipo de formación, el grado de necesidad que tienen de dicha formación, los materia-

les didácticos que utilizan para ello y la función de la universidad al respecto.

Para alcanzarlos, se desarrolló un análisis cuantitativo de naturaleza descriptiva, en el que se han aplicado cálculos de medias y proporciones, así como sus correspondientes medidas de dispersión, como se mostrará a continuación.

## METODOLOGÍA

### Método

En la realización de la presente investigación se ha partido de los principios establecidos por el paradigma positivista de investigación en ciencias sociales. Este paradigma emplea, preferentemente, información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos o hechos sociales. Así pues, su base epistemológica se centra en el paradigma funcionalista o positivista, que plantea una consecuencia objetiva observable, producida por la presencia de un elemento de un sistema social. Desde este paradigma, el énfasis se pone en la medición objetiva, en la demostración de la causalidad y en la generalización de los resultados obtenidos en la investigación.

Las metodologías cuantitativas aplicadas a las ciencias sociales también se caracterizan por emplear mecanismos de recolección de información estructurados y sistemáticos, tratando de operacionalizar cada concepto en indicadores e ítems que permitan su medición y su cuantificación. En el siguiente apartado se recoge la operacionalización de los conceptos centrales de esta investigación.

### Dimensiones de análisis

A continuación, se identifican las dimensiones de análisis y los indicadores en los que se en-

marcan dichas dimensiones. En la encuesta, cuya pertinencia y validación posteriormente se expondrá, estos indicadores se concretan, a su vez, en diferentes ítems. Las dimensiones analizadas son las siguientes:

1. Opinión sobre la competencia comunicativa, que consta a su vez de tres indicadores: *relevancia de la competencia comunicativa*, que atiende a la importancia que los estudiantes dan a la competencia comunicativa tanto en su desarrollo académico en la universidad como en el posterior desarrollo profesional; *dificultades en la competencia comunicativa*, que responde al hecho de si han tenido algún problema de lectura o escritura antes de comenzar los estudios universitarios o durante la realización de los mismos; y *función de la universidad*, que pretende describir la función que los alumnos creen que tiene la universidad respecto a la solución de tales problemas.
2. Formación en alfabetización académica, que consta de cuatro indicadores en el cuestionario: *formación en alfabetización académica*, que describe el tipo de iniciativa de la que se han beneficiado: asignaturas obligatorias, opcionales, de forma autodidacta, etc.; *grado de necesidad* de dicha formación; el conocimiento, uso y tipo de *material didáctico de alfabetización académica*; y *función de la universidad*, que describe la pertinencia de recibir formación sobre el tema al ingresar en la universidad y durante los estudios universitarios, teniendo también en cuenta si las habilidades comunicativas han de haber sido obtenidas antes de comenzar la universidad.

Es preciso señalar que en el apartado anterior hay un indicador con el mismo nombre. Frente a ese indicador en el que se requería la opinión de los estudiantes sobre la función de la universidad a la hora de resolver los problemas de competencia comunicativa de los estudiantes; en este se interroga sobre la función que tiene que desempeñar ésta en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura específicas de la comunidad universitaria.

### Muestra

Para facilitar la interpretación, se ha incluido un análisis del perfil de los estudiantes. En el estudio han participado un total de 546 estudiantes universitarios de seis países iberoamericanos (Argentina, Colombia, España, México, Perú y Venezuela) que cursan estudios superiores en un total de 21 universidades iberoamericanas<sup>1</sup>. Las variables socio-demográficas son las siguientes (véase Gráfica 1):

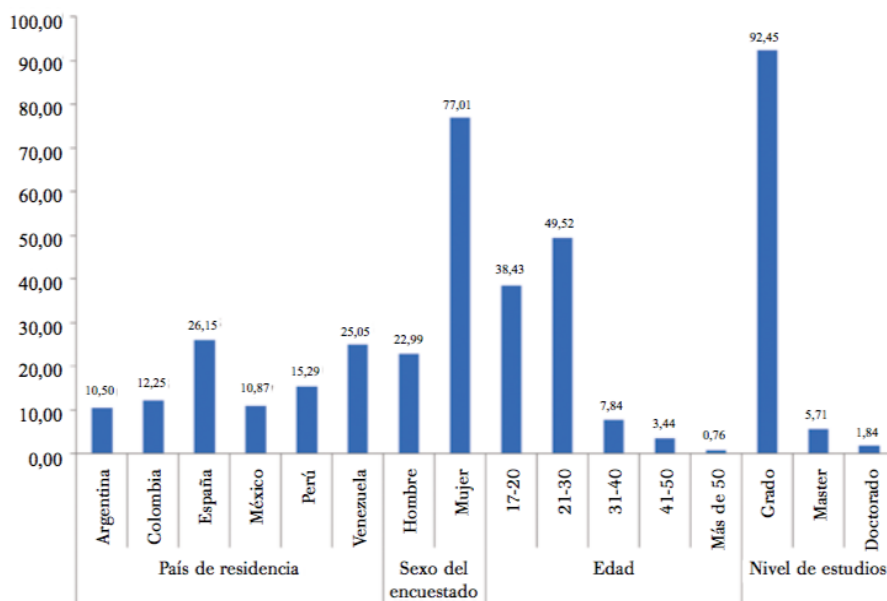
1. País de residencia: se observa que los seis países incluidos en el estudio alcanzan una representatividad considerable en la muestra. Ninguno de los países tiene una representatividad inferior al 10%, lo que indica que no hay menos de cincuenta estudiantes de cada país.

<sup>1</sup> Las Universidades consideradas en la muestra de estudiantes, por orden alfabético, son las siguientes: Argentina: Universidad (U.) de Buenos Aires, U. Nacional de Córdoba, U. Nacional de Cuyo, U. Nacional de La Plata, U. Nacional General Sarmiento; Colombia: U. Antioquía, U. Autónoma del Caribe, U. de Cartagena, U. De Ibagué, U. Del Valle, U. Industrial de Santander, U. Sergio Arboleda; España: U. Autónoma de Madrid, U. De Córdoba, U. Pablo de Olavide; México: U. Marista, U. Marista de Guadalajara; Perú: U. Marcelino Champagnat; Venezuela: U. Católica de Táchira, U. De los Andes, U. Pedagógica Experimental Libertador.

2. Sexo de los encuestados: hay una mayor representación de las mujeres, las cuales alcanzan un 77% del total de la muestra, frente al 23% representado por los hombres. Este dato se puede relacionar con el área de estudios que cursan, pues la gran mayoría de los estudiantes son de carreras de Humanidades, sobre todo de Educación, lo que corresponde con estudios en los que predominan las estudiantes de sexo femenino (Bustos, 2003; Papadópolos & Radakovich, 2006; Wirth, 2004).
3. Edad del alumnado: se percibe una gran variedad, con estudiantes que oscilan entre los 17 y los 59 años. El grupo con una mayor representación es el que se encuentra entre los 21 y los 30 años (49,52%).
4. Nivel de estudios que cursa el estudiante: la gran mayoría cursa actualmente estudios de pregrado (92,45%) mientras que los estudiantes de posgrado se ven representados en la muestra en tan solo un 7,55%.

Se considera que esta muestra resulta suficiente para realizar los análisis estadísticos requeridos para alcanzar los objetivos del estudio. No obstante, al no tratarse de un muestreo aleatorio simple, téngase en cuenta que las condiciones de inferencia e interpretación de los datos no se ajustan a las totalmente requeridas en este tipo de operaciones estadísticas.





**Gráfico 1.** Muestra de estudiantes: país de residencia, sexo, edad y nivel de estudios (en %)

### Método de recogida de información y validación

El método de recogida de información empleado en esta investigación ha sido la encuesta, y el modo de administración, la encuesta en línea. El tipo de preguntas que se ha utilizado varía. En general, se han empleado preguntas cerradas formuladas en escala ordinal tipo Likert con 5 o 6 opciones progresivas de respuesta; si bien, en algunos casos, se incluyen preguntas abiertas, con el fin de recabar información cualitativa que permita profundizar en el sentido de las respuestas o ampliar las opciones de respuestas proporcionadas a los investigadores. En cuanto al modo de administración, se consideró la encuesta en línea por la facilidad que suponía para acceder a una muestra de estudiantes de seis países de dos continentes diferentes.

Para la validación de los instrumentos de medición aplicados, una vez construidos lo que serían posteriormente los esbozos de los mismos, se han aplicado tres estrategias: la validación de expertos tanto en metodología de la investigación educativa como en el objeto de estudio de la investigación, la validación de caso único y un estudio piloto.

En cuanto a la *validación por parte de expertos*, diseñados los cuestionarios, fueron evaluados por dos expertos en metodología de la investigación educativa y por tres expertos en el objeto de estudio (alfabetización académica). Todos orientaron o la reescritura de algunas preguntas confusas o el orden de aparición de las mismas.

La *validación de caso único* se realizó por parte de un estudiante universitario, que respondió al cuestionario en condiciones similares a como

se pretendían llevar a cabo. En este proceso se calculó el tiempo dedicado a la respuesta del cuestionario y se tuvieron en cuenta las consideraciones del participante en esta validación<sup>2</sup>.

Además, se aplicaron los cuestionarios a una *muestra piloto*, con el objetivo de detectar las dificultades con las que se podrían encontrar las personas que contestaran. Esta muestra piloto estuvo compuesta por diecinueve estudiantes universitarios.

En la redacción del cuestionario final se han tenido en cuenta las observaciones realizadas a través de las tres estrategias de validación. Se han modificado algunas preguntas y omitido otras, con el objetivo de mejorar los instrumentos de medida. El paso posterior ha sido la realización de análisis psicométricos tanto de la muestra piloto como de los cuestionarios que se utilizaron en la investigación para conocer la fiabilidad. Para ello, se ha calculado el coeficiente alpha de Cronbach para el cuestionario, denotando una consistencia interna superior a 0,7 entre los ítems que conforma cada una de las escalas. Estos resultados hacen que el nivel de fiabilidad sea más que aceptable si se tiene en cuenta que el cuestionario es un instrumento diseñado *ex profeso*.

### Técnicas estadísticas de análisis de los datos

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico *IBM SPSS Statistics*. Las técnicas estadísticas de análisis de datos empleadas en esta investigación se han establecido teniendo en cuenta tanto los objetivos a los que

<sup>2</sup> Una consideración del estudiante que influyó en el diseño final del cuestionario destinado a los estudiantes estuvo relacionada con la longitud del mismo y la falta de comprensión y pertinencia de dos preguntas que se encontraban al final.

se quiere dar respuesta como a la naturaleza de la información (datos) que se han recogido. En primer lugar, se aplicaron las técnicas de análisis más elementales de la estadística descriptiva a fin de estudiar y conocer mejor las variables investigadas.

Así pues, para conocer las características de cada una de las variables, se realizó un análisis exploratorio mediante técnicas estadísticas univariadas. La finalidad de esta aproximación consistió en conocer el tipo de distribución de las variables, la posible existencia de valores atípicos y los valores perdidos de cada una de las variables con el fin de poder tomar las decisiones pertinentes en cada caso. El análisis univariado extrajo las siguientes conclusiones:

- En cuanto a la distribución de las variables, se comprobó que todas siguen una distribución aproximadamente normal mediante la aplicación de los test de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk<sup>12</sup>, y mediante la representación de histogramas. La normalidad de las variables puede determinar el análisis que posteriormente se haga de los datos.
- En relación con los valores atípicos, se apreció, a través de los histogramas elaborados, la existencia de algunos casos extremos, que se eliminaron de la muestra para evitar la posible distorsión de los resultados.

### RESULTADOS

Atendiendo a los objetivos planteados, agrupamos los resultados en dos apartados: en el primero se aborda la opinión sobre la competencia comunicativa y en el segundo se presenta la

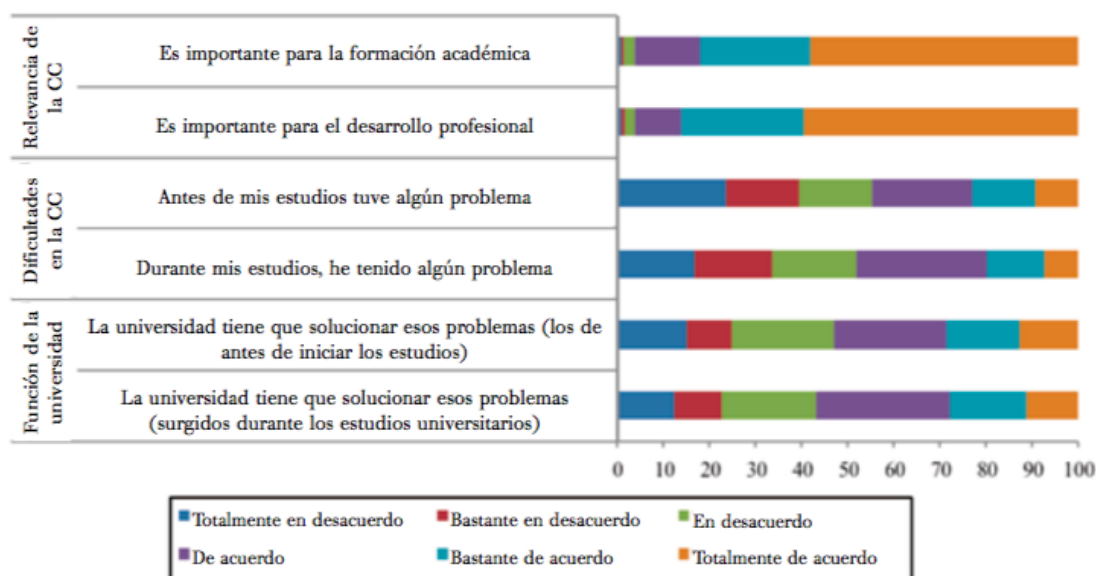
percepción sobre la formación en alfabetización académica.

### Opinión sobre la competencia comunicativa

En cuanto a la importancia que los estudiantes dan a la competencia comunicativa, casi la totalidad de los estudiantes consultados (96,11%) considera que esta es relevante para su formación académica, y un 96,13% afirma que es un aspecto importante para el posterior desarrollo de su vida profesional.

Sobre las dificultades relacionadas con la competencia comunicativa, los estudiantes que an-

tes de iniciar sus estudios universitarios tuvieron algún problema alcanzan el 44,71% de la muestra. Frente a estos, el 55,29% afirma no haber tenido ningún problema. Por otro lado, el porcentaje de estudiantes que considera haber tenido dificultades durante sus estudios universitarios se eleva al 47,97% y el que no las ha tenido al 52,03%. Estos datos ponen de manifiesto (véase Gráfica 2) que, aunque el aumento sea tan solo de tres puntos, en la universidad las dificultades de lectura y escritura, lejos de haberse solucionado, aumentan.



**Gráfico 2.** Opinión de estudiantes sobre la competencia comunicativa: relevancia, dificultades y función de la universidad (en %)

Asimismo, interesaba conocer la opinión sobre la función que debe desempeñar la universidad. A este respecto, un 52,98% de los estudiantes entrevistados opina que la universidad debe so-

lucionar los problemas de competencia comunicativa previos a su ingreso en ella, y el 56,75% mantiene que debe solucionar los problemas del alumnado durante sus estudios universitarios.

### Formación en alfabetización académica

Como se indicó en el apartado de Metodología, la dimensión de formación en alfabetización académica se corresponde con el objetivo 2 de la investigación y cuenta con cuatro indicadores en el cuestionario de los estudiantes que son *formación en alfabetización académica*, *grado de necesidad* de dicha formación, *materiales didácticos* utilizados y *función de la universidad*.

Con el fin de profundizar en las opciones formativas en lectura y escritura académica con las

que cuenta el alumnado, se analizó el resultado de la pregunta general sobre si los estudiantes han recibido en alguna ocasión formación en alfabetización académica (véase Tabla 1). El 27,66% de los estudiantes de la muestra dice que sí ha recibido dicha formación, mientras el 70,51% dice que no la ha recibido, lo que muestra que a una mayoría del alumnado que cursa estudios superiores nunca se les ha enseñado a leer y a escribir en la universidad.

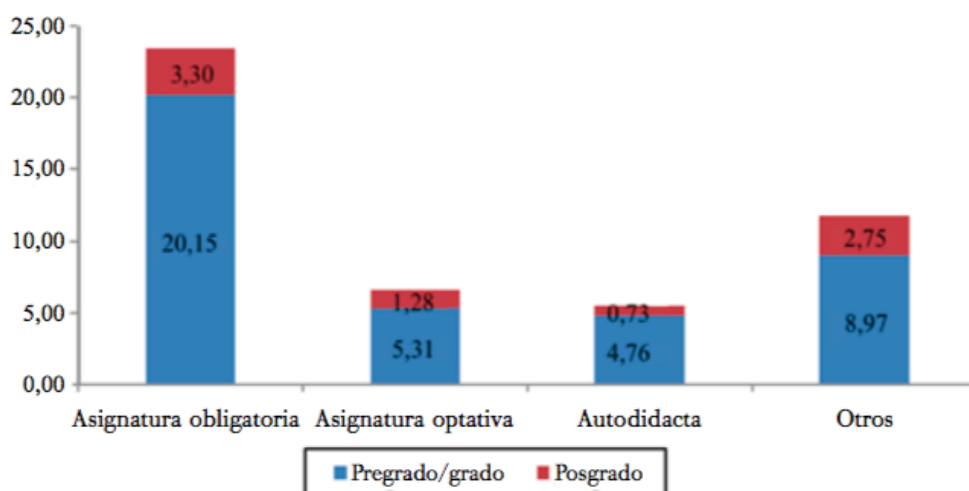
**Tabla 1.** Formación de estudiantes en alfabetización académica

	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
No	385	70,51
Sí	151	27,66
Perdidos por el sistema	10	1,8
Total	546	100,0

La manera en que los alumnos han recibido dicha formación varía. La forma más habitual es haber cursado una asignatura introductoria obligatoria sobre comunicación escrita (23,45%), seguida de la opción de haber cursado una optativa (6,59%), y de otras opciones (11,72%). Como se observa, la mayoría de los encuestados ha recibido formación en alfabetización aca-

démica en sus estudios de grado (véase Gráfica 3). Debido a que la categoría autodidacta es una manera de autoformación, se ha optado por agrupar a todos estos casos en una nueva variable denominada *tiene formación en alfabetización académica*. Así pues, del total de la muestra, el 31,14% tiene dicha formación<sup>3</sup>.

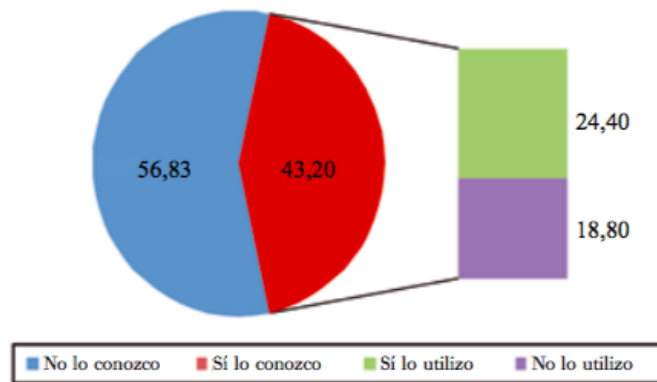
<sup>3</sup> El total de alumnos que ha recibido formación mediante una asignatura obligatoria, optativa o mediante otras vías de formación es igual al 38,76%, lo que supone un total de 211 respuestas (no de casos). Este dato recoge el total de respuestas (que no se corresponde con el total de casos) ya que el cuestionario permitía que un individuo seleccionase varias respuestas a la vez. El total de autodidactas (5,5%) supone 30 respuestas.



**Gráfico 3.** Tipo de formación en alfabetización académica de estudiantes (en %)

Hasta este momento se puede decir que los estudiantes tienen poca formación en alfabetización académica, pero ¿cuál es el grado de necesidad que creen tener de esa formación? La media del grado de necesidad se sitúa en 3,68, sobre 5, con una desviación típica de 1,28. Analizada la distribución de frecuencias y porcentajes, se observa que la gran mayoría de los estudiantes dicen necesitar dicha formación, pues de puntuaciones entre 0 y 5, en la que 0 significa «ausencia de necesidad» y 5 «mayor necesidad», casi el 75% de la muestra marca puntuaciones mayores o iguales a 3, mientras el 14% se decantan por puntuaciones menores a 3, siendo representada la opción de no necesitar dicha formación por tan solo un 3% de la muestra. La cifra de estudiantes de la muestra válida, obviando los 64 sujetos perdidos por el sistema, aumenta considerablemente: el 84,23% de los estudiantes que contestó a esta pregunta opinan que necesitan formación en alfabetización académica.

A continuación, se analiza el conocimiento de otro tipo de recursos destinados a la formación en alfabetización académica como son los materiales didácticos destinados a escribir o leer textos académicos y su grado de utilización (véase Gráfica 4). Como puede observarse, el total de personas que no conoce ningún tipo de material es algo superior a los que afirman sí conocer alguno, situándose el primer caso en el 56,83% y el segundo en el 43,20%. Cabe destacar, como aspecto positivo, que un porcentaje considerable dice conocer algún material didáctico para aprender a escribir y/o leer, lo que parece contrarrestar el gran porcentaje de estudiantes que no han recibido formación en alfabetización académica. Sin embargo, este porcentaje disminuye al preguntarles si utilizan dicho material, ya que de entre aquellos que afirman conocer este tipo de materiales, un 24,40% manifiesta utilizarlos, frente al 18,80% que responde lo contrario, es decir, que a pesar de que conocen este tipo de materiales no los utilizan.

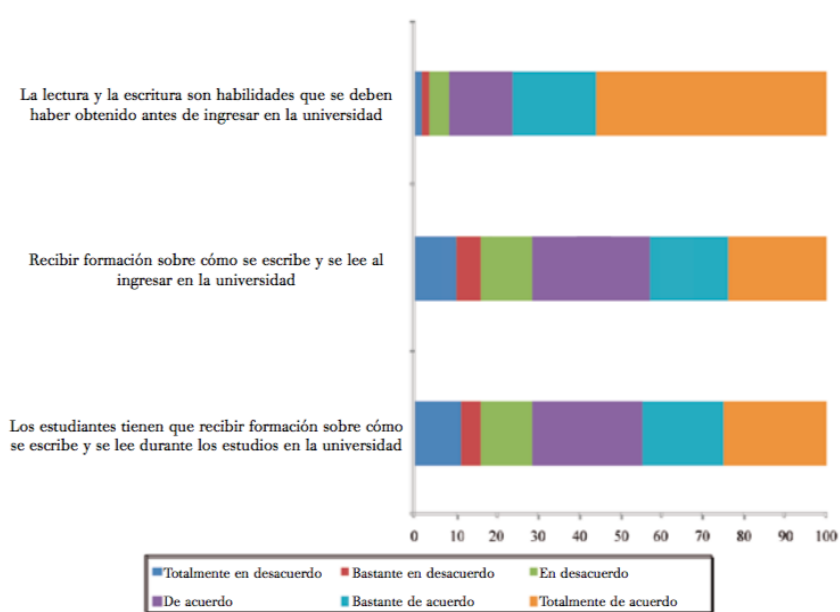


**Gráfico 4.** Conocimiento y uso de estudiantes de materiales de alfabetización académica (en %)

También en esta ocasión los estudiantes tenían en su cuestionario una pregunta abierta en la que podían señalar el tipo de material que utilizaban. A esta respuesta han respondido válidamente 138 individuos de la muestra, es decir, un total del 25,24%. Entre los documentos que más se utilizan, para un 12,82% de los estudiantes, son los manuales teóricos de escritura y lectura, y después, aquellos manuales con ejercicios prácticos (3,47%) junto con los documentos de escritura o lectura facilitados por la universidad, los departamentos o las cátedras. Por último, junto con otros documentos obtenidos a través de internet (2,56%), los materiales que menos se utilizan son los documentos realizados por los profesores (1,46%) y las gramáticas y los diccionarios (1,46%).

A pesar de que la mayor parte del alumnado considera que la lectura y la escritura son habilidades que se deben adquirir antes de empezar la universidad, existe un grado mayoritario de

acuerdo (alrededor del 70%) en este colectivo que la universidad debe encargarse de proporcionar formación al alumnado durante sus estudios y al ingresar en ellos. Casi el 92% de los estudiantes consideran que tanto las destrezas escritas como las lectoras han de haberse adquirido antes de entrar en la universidad, de lo que se puede inferir que tan solo un 8% de la muestra de estudiantes universitarios encuestados cree que estas habilidades forman parte de un proceso continuo. Se podría considerar, de esta manera, que los estudiantes universitarios están de acuerdo con la idea que la educación obligatoria ha de formar escritores y lectores competentes para toda la vida. No obstante, este dato contrasta claramente con los de la misma figura en donde señalan que la universidad ha de dar formación. Probablemente, perciban esa formación como continuación de un déficit que poseían frente a la idea de una formación para ingresar en una nueva cultura escrita (véase Gráfica 5).



**Gráfico 5.** Opinión de estudiantes sobre la función de la universidad en su formación en alfabetización académica (en %)

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Llama la atención la gran importancia que los estudiantes otorgan a la competencia comunicativa tanto en su formación académica como en su posterior desarrollo profesional. En este sentido, los estudiantes que estaban, en general, de acuerdo con estas ideas sumaban un total del 96,11% y 96,13%, respectivamente. Estos resultados son coherentes con los datos que se ofrecen en el proyecto Tuning América Latina pues, en este estudio, de un total de 27, la competencia comunicativa ocupa el séptimo lugar, y supera la media de todas las competencias analizadas. La relevancia de dicha competencia se podría asociar a las dificultades en torno a las destrezas comunicativas que admiten haber tenido los estudiantes antes de empezar los estudios y durante los mismos (Núñez Cortés, 2016). Alrededor del 50% afirma ha-

ber encontrado problemas, si bien, estos han aumentado levemente en la universidad. Esto pone de manifiesto la complejidad de ingresar en una comunidad discursiva determinada como la académica. Al respecto, esta dificultad se ve acrecentada debido a que a través de asignaturas introductorias y remediales no se solucionan los problemas. Este tipo de asignaturas al comienzo de las carreras pueden permitir familiarizar a los estudiantes con ciertos aspectos ortográficos y gramaticales, de la tipología textual y/o de las normas de presentación de diferentes producciones textuales. Sin embargo, familiarizar a los estudiantes con los géneros discursivos académicos, si bien se puede hacer con un tímido acercamiento en estas asignaturas introductorias, tiene sentido que se haga en el marco de las disciplinas y de las asignaturas concretas.

Al respecto, también llama la atención el escaso porcentaje de estudiantes que usa materiales para aprender a leer y a escribir en la universidad. Frente a esto, son copiosas las publicaciones didácticas que tienen como objetivo hacer que se desarrolle la competencia comunicativa en la universidad. Por esto, se considera necesario dar a conocer a los estudiantes estos materiales e indicarles su pertinencia. Para ello, sería interesante poner en marcha iniciativas de difusión de los materiales no solo en los primeros cursos sino a lo largo de la carrera. La labor puede ser desempeñada, además de los profesores de las asignaturas introductorias, por los profesores de las diferentes disciplinas así como por los responsables de los servicios bibliotecarios de las universidades. En este marco, en el caso de que existan, la difusión se puede también hacer a través de los programas y centros de escritura de las universidades.

Respecto a la formación en alfabetización académica, en general, predomina la iniciativa basada en asignaturas de escritura académica que se pueden considerar de carácter remedial frente a otros tipos de iniciativas. El dato más relevante de esta dimensión es el grado de necesidad de formación en alfabetización académica puesto que tres cuartas partes de los estudiantes universitarios sienten que deben recibir formación para aprender a leer y a escribir los géneros discursivos propios de la comunidad académica, entre otros aspectos. Estos datos deberían servir como oportunidad para poner en marcha iniciativas que supusieran un mayor grado de conciencia por parte de los estudiantes de su formación en alfabetización académica.

La demanda que los estudiantes hacen a las instituciones de educación superior para dar respuesta a esas necesidades de formación que han manifestado, alcanza un 70%, si bien, la

gran mayoría del alumnado universitario –hasta un 92%– considera que las habilidades de lectura y escritura se han de haber obtenido antes de ingresar en la universidad. Esto da cuenta de dos aspectos. En primer lugar, los estudiantes durante la educación obligatoria no han percibido la alfabetización como un proceso sino como un producto que se adquiere en un momento determinado. En segundo lugar, sugiere la necesidad de transmitir a los estudiantes que recién ingresan en la universidad la idea de que se enfrentarán a unas prácticas discursivas diferentes con las que seguramente no estén familiarizados.

## REFERENCIAS

- Amaya, O. D. (2005). La lectura y escritura en la universidad. Prácticas, creencias y reconstrucción de los esquemas de conocimientos en la constitución de la identidad universitaria. En L. Granato (Comp.), *Actas del II Congreso Internacional de la IADA*, La Plata, UNLP.
- Arnoux, E. (Dir.). (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. & Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En E. Arnoux (Comp.), *Adquisición de la escritura*. Rosario: Juglaría.
- Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2006). Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. *Signo y Seña*, 16, 137-165.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Bustos, O. (2003). *Mujeres y educación superior en México. Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales*. Recuperado de: [http://www.anuies.mx/e\\_proyectos/pdf/generos\\_educ.pdf](http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/generos_educ.pdf)
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M.



- Llobera, (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 62-83). Madrid: Edelsa.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). La alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cervantes, G. & Rodríguez, A. (2012). Problemas léxico-semánticos en la formulación de textos académicos. *Chemins actuels*, 73.
- Comunidades Europeas. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Desinano, N. B. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Flórez, R. & Gutiérrez, M. (2011). *Alfabetización académica: una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Giudice, J. & Moyano, E. (2011). Apropriación del discurso de la economía: análisis evolutivo de un caso. En Lelia Barbara & Estela I. Moyano (coord.) *Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español. Textos y lenguaje académico* (pp. 91 -111). Los Polvorines/San Pablo: UNGS/PUCSP.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. J. & Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-168.
- Hernández Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42-62.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.). (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.
- Moyano, E.I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, 4(4), 109-120.
- Núñez Cortés, J. A. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en Latinoamérica. *Foro de Educación*, 14(20), 467-488.
- Olson, D. (2009). Education and literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 141-151.
- Papadópulos, J. & Radakovich, R. (2006). *Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe*. Santiago: CNED. Recuperado de: [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionInvestigacion/investigacion\\_estudios\\_y\\_documentos\\_de\\_genero\\_pdf.aspx?strArt=Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe &idArticulo=477](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionInvestigacion/investigacion_estudios_y_documentos_de_genero_pdf.aspx?strArt=Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe &idArticulo=477)
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Wirth, L. (2004). *Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección*. Ginebra: OIT. Recuperado de: <http://www.ilo.org/dyn/gender/docs/RES/292/F61986410/Romper%20el%20techo%20de%20cristal.pdf>