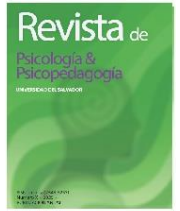




Tabla de contenidos disponible en [P3-USAL](https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/issue/archive)

Revista de Psicología y Psicopedagogía

Página web: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/issue/archive>



Las competencias lectoras de los ingresantes a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. Cultura digital y aprendizaje universitario. Alfabetización académica y práctica docente

The reading skills of entrants to the faculty of psychology and psychopedagogy of the Salvador's University. Digital culture and university learning. Academic literacy and teaching practice

Gatti, Alberto^{1*}; Renault, Gabriela¹; Fiotto, Graciela Inés¹; Vites, María Rosa¹; Ogando, María Paz¹; Fariña Márquez, María Belén¹.

¹ Instituto de Investigación en Psicología. Universidad del Salvador. Buenos Aires, Argentina.

Recepción del Manuscrito: 23 de junio, 2025

Aceptación del Manuscrito: 2 de agosto, 2025

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

INFORMACION

Palabras clave:

Competencias Lectoras

Ingreso Universitario

Alfabetización académica

Práctica docente

RESUMEN

La formación universitaria tiene el compromiso de garantizar la apropiación del registro discursivo disciplinar. Por su parte, el impacto que las tecnologías digitales están teniendo en las habilidades lingüísticas de los/as estudiantes plantea la conveniencia de analizar qué propuesta curricular permite cumplir dicho compromiso. Este trabajo replica la evaluación de las competencias lectoras realizada hace diez años a los/as ingresantes a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía (USAL) para promover una reflexión metacognitiva que invite a los/as jóvenes a asumir un papel activo en el desarrollo de las competencias evaluadas. En efecto, los resultados muestran la conveniencia de promover en el alumnado la reflexión acerca del impacto de la cultura digital en el modo de procesar la información para identificar el particular desafío que supone apropiarse del registro discursivo disciplinar. También, este estudio se propone conocer las intervenciones docentes que se vienen ofreciendo en la Facultad para promover la alfabetización académica. Los resultados permiten verificar que las dificultades que los textos académicos plantean a los ingresantes no deben ser identificadas como un déficit; por lo tanto, requieren de un acompañamiento del proyecto curricular universitario. Asimismo, los resultados obtenidos invitan a complementar la acción docente con la intervención de orientadores y tutores académicos.

ABSTRACT

University education is committed to guaranteeing the appropriation of disciplinary discourse. In turn, the impact of digital technologies on students' linguistic skills suggests the need to analyze which curricular approach best fulfills this commitment. This study replicates an assessment of reading competencies conducted ten years ago with incoming students at the Faculty of Psychology and Psychopedagogy (USAL). The aim is to promote metacognitive reflection that encourages students to take an active role in developing these competencies. Indeed, the results demonstrate the importance of encouraging students to reflect on how digital culture impacts information processing, in order to identify the specific challenge involved in mastering disciplinary discourse. Furthermore, this study aims to explore the instructional strategies currently offered at the Faculty to promote academic literacy. The results confirm that the difficulties incoming students face with academic texts should not be viewed as a deficit; rather, they require support integrated into the university curriculum. Likewise, the findings suggest the need to complement teaching efforts with interventions from counselors and academic tutors.

Keywords:

Reading competencies

University admission

Academic literacy

Teaching practice

*Dirección de e-mail del autor

gatti.albertoedgardo@usal.edu.ar

Introducción

La alfabetización académica es el proceso por el cual un alumno universitario se apropia del registro discursivo propio de la disciplina, desarrollo que permite su inserción en la comunidad científica de la que formará parte (Carlino, 2003). Generalmente, los estudios sobre la lectura y la escritura se han centrado en la educación básica. Por su parte, la investigación referida a la alfabetización académica tuvo su inicio a fines del siglo pasado en el mundo anglosajón, en particular, en Estados Unidos, Australia y Canadá (Candy, 1995; Russell, 1990). No obstante, en el mundo hispanoparlante el impacto del enfoque de la alfabetización académica se inicia con el nuevo siglo. Si bien hoy se advierte que el desarrollo de la lectura y la escritura en la formación superior es todavía incipiente, es necesario reconocer que en Latinoamérica existe una producción bibliográfica numerosa a través de la cual es

posible advertir los avances y lo que todavía es necesario recorrer (Arnoux *et al.*, 2002; Carlino, 2002, 2003, 2005, 2013; Cisneros *et al.*, 2014; Gatti, 2010; Gatti *et al.*, 2012, 2018; Gatti, Favilli *et al.* 2020; Gatti, Tagliani *et al.* 2020; Natale, 2012; Natale & Stagnaro, 2016, 2018; Olave *et al.*, 2013).

La alfabetización académica, es decir, el manejo de las prácticas discursivas propias del ámbito académico y de la particularidad de cada disciplina (Gatti, 2010) constituye un desafío pedagógico que la formación universitaria debe asumir. Así, a fin de brindar una formación completa, integral y de calidad, la Universidad debe acompañar a los alumnos en sus trayectorias de aprendizajes, incluyendo la alfabetización académica entre las competencias que se deben transmitir para el futuro quehacer profesional.

En cada disciplina académica y, en este caso, específicamente en la psicología y la psicopedagogía, se construyen registros discursivos particulares empleados por sus miembros en el desempeño académico y profesional. En este sentido, un claro ejemplo de tales registros reside en las diferencias que existen en la inserción del profesional en el ámbito educativo y clínico, debido a que los profesionales optan por un discurso singular y específico dependiendo de la situación en la que se encuentren.

El desarrollo de las competencias lingüísticas académicas y profesionales en las aulas universitarias se va complejizando a lo largo de toda la carrera (Gatti, 2010). No obstante, las propuestas pedagógicas que generalmente las universidades han realizado hasta el momento suelen centrarse en el acompañamiento inicial. Actualmente, se valora una propuesta con carácter ecológico. Es decir, transversal en el transcurso de toda la carrera y que, por lo tanto, impacta en los proyectos pedagógicos de todas las cátedras (Carlino, 2013; Gatti, Favilli *et al.* 2020).

En este escenario, la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL formuló hace diez años un Programa de Alfabetización Académica que se inició con la evaluación de las competencias lectoras de los ingresantes (Gatti *et al.*, 2018). El presente estudio replica la evaluación mencionada sosteniendo el mismo marco teórico que tiene como referencia los aportes del modelo ofrecido por Van Dijk y Kintsch (Kintsch, 1992, 1998; Van Dijk & Kintsch, 1983).

Este modelo nos ha permitido comprender el carácter interactivo y estratégico del proceso de comprensión de textos. Es interactivo porque las representaciones que elabora el lector durante la lectura están determinadas por los factores que aportan el lector y el texto. Esta característica del proceso de comprensión nos permite entender la particular dificultad que ofrece la lectura de textos académicos a los alumnos que inician la formación universitaria. En efecto, los estudiantes tienen pocos conocimientos previos con los cuales dar significado a textos que suelen tener una gran densidad conceptual y terminológica. Por su parte, el carácter estratégico hace referencia a las estrategias de reducción de la información que pone en juego el lector para elaborar la representación mental que da cuenta del significado global del texto. Este último aspecto es el que lleva a identificar que el desarrollo de la capacidad de comprender un texto es paralelo al desarrollo de producir inferencias. La inferencia es el proceso lógico mediante el cual se obtiene una conclusión analizando el contenido de ciertas premisas. Por ello, la inferencia en la lectura es una estrategia fundamental en el proceso de la interpretación de un texto (Navarro, 2004).

Como ya lo mencionamos, en este trabajo se replica, con la cohorte ingresante a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL en el 2023, la evaluación realizada en un estudio anterior (Gatti *et al.*, 2018). Describiremos las características del instrumento de evaluación en el apartado Metodología. En su momento, los resultados del estudio anterior se complementaron con dos acciones. Por un lado, se implementó una estrategia de intervención tutorial organizada a partir de diversas acciones, tales como talleres, entrevistas individuales, seguimientos, entre otras. Por otro lado, se crearon espacios de capacitación del profesorado para promover el diseño de intervenciones docentes orientadas al desarrollo de las competencias comunicativas (lectura, escritura y oralidad) propias del ámbito académico y profesional.

En este sentido, ya en el primer decenio de este siglo, se llegó a señalar (Cisneros, 2006) que los estudios orientados a la evaluación de las competencias discursivas de los ingresantes debían estar acompañados por el diseño de intervenciones dirigidas a abordar los resultados obtenidos que, generalmente, mostraban déficits en las competencias lectoras y escritoras. En respuesta a

esta necesidad observamos que en los últimos diez años varios estudios han intentado avanzar, como respuesta a una evaluación inicial, sobre las modificaciones curriculares que es necesario diseñar para que el desarrollo de las competencias comunicativas se transforme en un contenido transversal (Brizuela Rodríguez *et al.*, 2020; Gatti *et al.*, 2018; Gatti, Favilli *et al.*, 2020; González-Betancor *et al.*, 2018; Urzúa *et al.*, 2021).

Para el caso de nuestra Facultad, luego de los años transcurridos, surgen dos planteamientos: 1) La necesidad de relevar el estado actual de las prácticas de los docentes de la Facultad orientadas al desarrollo de las competencias comunicativas. Este aspecto supone actualizar el conocimiento que el equipo docente actual tiene sobre el enfoque de la alfabetización académica. Asimismo, reorientar y optimizar las prácticas docentes que se vienen realizando. 2) Replicar la evaluación realizada a los ingresantes nos permitirá obtener un diagnóstico de la población actual. No obstante, en esta nueva oportunidad, nos interesa conocer especialmente el posicionamiento de los propios estudiantes ante el desarrollo de las competencias lingüísticas y el impacto que la cultura digital puede estar teniendo en dicho desarrollo. Consideramos también que este estudio puede abrir nuevas líneas de investigación dirigidas a evaluar el impacto que los dispositivos digitales tienen en las prácticas sociales de lectura y escritura de los jóvenes (Arancibia Aguilera, 2010; Olaizola, 2016; Vaca Uribe, 2009; Wolf, 2020). A partir de todo lo hasta aquí explicitado, pasamos a describir a continuación los objetivos y las hipótesis del presente estudio.

Objetivo general A:

- Evaluar las competencias lectoras de los ingresantes a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL a través de respuestas a preguntas abiertas sobre un texto académico.

Objetivos específicos:

- Replicar en un contexto de investigación la evaluación de las competencias lectoras de los ingresantes a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía que se ha instrumentado anualmente desde el año 2013.
- Favorecer un espacio de reflexión metacognitiva de los ingresantes acerca de las competencias lingüísticas que utilizan en sus prácticas cotidianas de lectura y escritura y las que suponen que deben desarrollar en el ámbito académico.

Objetivo general B:

- Profundizar la implementación del enfoque de la alfabetización académica con un criterio ecológico en el ámbito de la Facultad.

Objetivos específicos:

- Releva las intervenciones que los docentes vienen realizando en sus Cátedras para promover la alfabetización académica.
- Identificar aquellos aspectos que convendría rediseñar en las intervenciones docentes orientadas a la alfabetización académica.

Si bien entendemos que la alfabetización académica incluye lectura, escritura y oralidad en un ámbito disciplinar, se hace foco solo en las competencias lectoras por el valor que toman en el rendimiento académico en el ciclo básico. En cuanto a las hipótesis planteadas, en relación con los estudiantes, anticipamos la posibilidad de que los ingresantes tengan creencias acerca de sus competencias lingüísticas y su relación con el aprendizaje académico que convendría identificar y revisar. Por su parte, en

relación con el profesorado, es posible que los cambios del plantel docente en los últimos años lleven a la necesidad de actualizar la capacitación sobre alfabetización académica. Asimismo, anticipamos la necesidad de ofrecer a los que vienen trabajando la temática un espacio de actualización que permita redefinir las intervenciones, atendiendo al perfil observado en la nueva evaluación de los ingresantes.

Metodología

La investigación se enmarca en un diseño de carácter descriptivo, enfoque que resulta especialmente pertinente en el campo educativo cuando se pretende disponer de información diagnóstica que oriente la toma de decisiones pedagógicas (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Estudios más recientes confirman la vigencia de este tipo de diseños en el ámbito de la educación (Guevara *et al.*, 2020). En nuestro estudio, el propósito fue relevar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes ingresantes en el año 2023. Además, obtener información acerca de las prácticas docentes vinculadas con la alfabetización académica en el ciclo básico y la interacción de los estudiantes con las aplicaciones digitales en su vida cotidiana y académica. Como se mencionó, el análisis de los datos se realizó mediante procedimientos de estadística descriptiva, tratamiento que permitió describir el comportamiento de los estudiantes frente a las tareas propuestas y ofrecer un diagnóstico que permita reconfigurar las intervenciones docentes orientadas a la alfabetización académica.

Participantes

Los materiales diseñados para el estudio anterior (Gatti, 2010) se transformaron en instrumentos diagnósticos de las cohortes posteriores y se han administrado a todos los ingresantes a la Facultad desde el año 2013. De allí que, para el presente estudio, se han tomado los datos de la base institucional existente, efectuada sobre la totalidad de los estudiantes que transitaban el curso de nivelación en el ingreso 2023, en la sede centro de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía. De un total de 216 ingresantes a la cohorte, solo 188 participaron de dicho curso, dado que aquellos que contaban con trayectorias académicas previas en el nivel superior, resultaron eximidos de dicha instancia.

En cuanto al perfil etario de los estudiantes, para quienes cursaban en el turno mañana, la edad promedio en febrero del 2023 fue 19 años; en el turno tarde, de 22 años; y en el turno noche de 28 años. Estas diferencias reflejan la diversidad de trayectorias educativas previas, que denotan la eximición del curso de nivelación. Ahora bien, mientras que la totalidad de estudiantes presentes en el curso de nivelación completó la evaluación, la encuesta, en cambio, tuvo carácter optativo. Por ello, solamente 68 estudiantes decidieron responder el cuestionario. Esta diferencia se fundamenta precisamente en la voluntariedad de la propuesta, ya que se buscó evitar respuestas apresuradas o poco reflexivas y garantizar que la participación proviniera de un interés genuino.

Por su parte, en relación con el cuerpo docente, la encuesta de autoevaluación también se administró con carácter optativo, en consonancia con la decisión metodológica adoptada con los estudiantes. El instrumento se compartió únicamente con los 27 titulares de cátedra de primer año que dictaban materias correspondientes al segundo cuatrimestre. Se ha convocado exclusivamente a los titulares de cátedra dado que, en líneas generales, cuentan con una trayectoria docente que les permite ofrecer una mirada más profunda sobre su propio rol, así como sobre el desempeño y las prácticas de los estudiantes. Por otra parte, los titulares de cátedra son los responsables de la toma de decisiones del enfoque pedagógico didáctico del espacio curricular que gestionan. De este total, 17 docentes completaron el cuestionario. Si bien el número constituye un aporte valioso para el análisis, es necesario señalar que, al tratarse de una muestra

reducida y circunscripta, los resultados pueden presentar sesgos y no ser plenamente representativos del conjunto del plantel docente.

Materiales y procedimiento

La evaluación propone la lectura de un texto disciplinar con un nivel de dificultad similar a los materiales que son parte de la bibliografía de la carrera. Tras la lectura, los alumnos debían desarrollar por escrito la respuesta a diez preguntas. Cinco preguntas referían a contenidos literales del texto. Las cinco preguntas restantes requerían respuestas inferenciales (cuatro elaborativas y una cognitiva). Las inferencias elaborativas son aquellas en las que el sujeto debe asociar diferentes ideas del texto o suponer información que no se encuentra expresada literalmente, utilizando los saberes previos que posee. Por su parte, las inferencias cognitivas incluyen la competencia de sumarización y la habilidad de parafrasear el texto (Gatti, 2010; Gatti *et al.*, 2012). Nos pareció relevante incluir la apreciación de los estudiantes respecto del grado de dificultad del texto. Fue necesario establecer los criterios de corrección de las respuestas a las preguntas formuladas (Anexo 1). En relación con los objetivos específicos A2 y B1, se diseñaron dos encuestas. Una administrada a los alumnos ingresantes (n=68); otra, a los docentes del ciclo básico (n=17). Ambas encuestas se administraron en el transcurso del segundo cuatrimestre del año 2023 y tienen un diseño mixto con preguntas cerradas y otras de desarrollo (Anexo 2).

Resultados de la Evaluación

Grado de dificultad del texto

Los ingresantes, en su gran mayoría, no han percibido que el texto presentado era difícil para ellos. Este es un dato importante porque genera en los estudiantes la percepción de estar desarrollando una tarea acorde a sus posibilidades. Lo señalado lo podemos comprobar en la Tabla 1. Además, los resultados muestran homogeneidad entre los turnos.

	Muy difícil	Difícil	Algo dif.	Fácil	Muy fácil	No cont.
T. Mañana	3,2 %	12,6 %	52,5 %	25,3 %	3,2 %	3,2 %
T. Tarde	-	4,3 %	60,9 %	30,5 %	-	4,3 %
T. Noche	-	-	68,5 %	31,5 %	-	-
TOTAL	2,5 %	10,5 %	55 %	26,5 %	2,5 %	3 %

Tabla 1. Dificultad del texto percibida por los ingresantes, según turno y total

Evaluación de la comprensión

Los datos muestran también en la Tabla 2 una gran homogeneidad en el desempeño de los turnos. Si las inferencias elaborativas requieren atender a información que no necesariamente está explícita y que requiere la integración de los conocimientos previos del lector, es lógico esperar que alrededor de un 40 % de la muestra no haya podido desplegar este tipo de estrategias atendiendo al grado de novedad que suelen tener los contenidos de los textos académicos. El porcentaje de positividad disminuye para el caso de la pregunta inferencial cognitiva; aspecto que puede relacionarse con el mayor grado de generalización que requiere parafrasear cuál ha sido el propósito central del autor en el texto. Atendiendo a lo expresado hasta aquí, es esperable que los ingresantes puedan interactuar más eficazmente con las preguntas

que refieren a aspectos literales del texto. Al respecto, comprobamos que el grado de positividad alcanza aproximadamente a un 75 %. No obstante, es un dato a tener en cuenta que la cuarta parte de la muestra no es eficaz en su posibilidad de atender a la información explícita en el texto.

	T. Mañana	T. Tarde	T. Noche	Los 3 Turnos
Preguntas literales	74,6 %	75,6 %	73,6 %	74,7 %
Preguntas inferenciales elaborativas	58,2 %	61,9 %	57,9 %	58,6 %
Pregunta inferencial cognitiva	21,5 %	21,7 %	26,3 %	22 %

Tabla 2. Porcentaje de respuestas positivas ante preguntas literales, inferenciales elaborativas e inferencial cognitiva

Los datos muestran también en la Tabla 2 una gran homogeneidad en el desempeño de los turnos. Si las inferencias elaborativas requieren atender a información que no necesariamente está explícita y que requiere la integración de los conocimientos previos del lector, es lógico esperar que alrededor de un 40 % de la muestra no haya podido desplegar este tipo de estrategias atendiendo al grado de novedad que suelen tener los contenidos de los textos académicos. El porcentaje de positividad disminuye para el caso de la pregunta inferencial cognitiva; aspecto que puede relacionarse con el mayor grado de generalización que requiere parafrasear cuál ha sido el propósito central del autor en el texto. Atendiendo a lo expresado hasta aquí, es esperable que los ingresantes puedan interactuar más eficazmente con las preguntas que refieren a aspectos literales del texto. Al respecto, comprobamos que el grado de positividad alcanza aproximadamente a un 75 %. No obstante, es un dato a tener en cuenta que la cuarta parte de la muestra no es eficaz en su posibilidad de atender a la información explícita en el texto.

ENCUESTA A ALUMNOS

Se incluye aquí un punteo de los datos más relevantes que ofreció la encuesta.

Reconocimiento de los mayores desafíos que impuso la formación universitaria

- Resolver los parciales orales y compatibilizar estudio y trabajo.
- En cuanto a los textos de estudio, el aspecto que ofrece más dificultad es “seguir el hilo temático de la lectura de los textos de estudio”. Con menor frecuencia, se menciona “seleccionar la información importante de los textos de estudio”.

Acciones o materiales de los docentes que favorecen el rendimiento académico

- La conveniencia de que los docentes ofrezcan guías u orientación de los textos de estudio; aspecto que se valora más que la oferta de talleres de comprensión lectora.
- Respecto de los materiales que favorecen el aprendizaje, la toma de apuntes y las presentaciones de los docentes (Power Point) son los aspectos más valorados.
- En cuanto al enfoque didáctico, todos los alumnos señalan la importancia de promover “la relación de las temáticas abordadas por los docentes con la práctica profesional”.

- Los alumnos no consideran que la integración del grupo clase sea una variable a ser atendida por la propuesta docente.

Cultura digital y vida cotidiana. Identificación de ventajas y desventajas de uso

- Los estudiantes reconocen que las aplicaciones digitales han cambiado la forma en que procesan la información (las que más utilizan son TikTok, Instagram y Whatsapp).
- Estas aplicaciones digitales tienen la ventaja de la rapidez en el acceso a la información y en la capacidad de compartir recursos; no obstante, esto provoca una sobreinformación difícil de sostener y procesar en la memoria.
- La inmediatez que instalan va debilitando la capacidad de interactuar de manera presencial y de concentrarse en tareas complejas.
- La eficacia de los algoritmos de TikTok e Instagram favorecen una conducta adictiva en la que se pierde la noción del tiempo; en algunos casos, este efecto está provocando problemas para conciliar el sueño.
- Empobrecimiento del lenguaje oral en los niveles sintáctico-gramatical y léxico que se evidencia al tener que explicar algo o fundamentar alguna opinión.

Cultura digital y vida académica

- En cuanto a la vida académica, las aplicaciones más valoradas por los estudiantes son el Google Drive, por el cambio que ha provocado en la forma de estudiar y YouTube, porque lo utilizan para complementar temas no entendidos en clase.
- Algunos estudiantes prefieren los métodos tradicionales (como cuadernos). Los alumnos que han adoptado la tecnología reconocen que han cambiado la forma en que toman apuntes; producción que luego enriquecen con la búsqueda de información que permita lograr un producto más eficiente.
- Las aplicaciones digitales no han mejorado sustancialmente la dinámica en las aulas. Las clases son mayormente expositivas y no promueven una interacción real entre compañeros y con los profesores. Los grupos de WhatsApp rara vez fomentan la interacción personal porque el intercambio se centra en la división de tareas.
- Los estudiantes señalan la necesidad de que los docentes estén más familiarizados con las aplicaciones digitales y que se fomente su uso de manera más estratégica.

Impacto de la IAG (al momento de administrar la encuesta en octubre de 2023)

- Todos los encuestados conocen el ChatGPT, pero su uso no es extendido. En la vida cotidiana algunos usuarios lo emplean para tareas simples.
- En la vida académica, lo emplean para simplificar conceptos complejos, para generar posibles preguntas de examen y para parafrasear los textos de estudio (esto lo ven como oportunidad para mejorar la oratoria, aspecto poco trabajado en las clases).
- El ChatGPT a veces da respuestas incorrectas o inexactas. Por lo tanto, su uso debe ser revisado por el usuario y no es válido para tareas académicas completas.
- Los estudiantes advierten que puede limitar la reflexión crítica y reducir el proceso activo de aprendizaje, ya que se delega en la IA la búsqueda y estructuración de ideas.

- No hay un uso activo promovido por los docentes. Los estudiantes sugieren que los docentes deberían recibir capacitación para integrarlo mejor en el aula.

ENCUESTA A DOCENTES

Se incluye aquí un punteo de los datos más relevantes que ofreció la encuesta:

- Capacitar a los docentes para favorecer las competencias discursivas en los alumnos.
- La realización de talleres que orienten la lectura y escritura académicas diferenciados del dictado de las asignaturas.
- Los docentes que llevaron adelante propuestas de alfabetización académica identifican un efecto positivo.
- Reflexionar sobre fortalezas y debilidades de los recursos de evaluación (pruebas con ítems/preguntas abiertas o cerradas).
- Las dificultades observadas en los alumnos deberían llevar a la reflexión del docente sobre su propuesta de enseñanza. Al respecto, se propone lo siguiente: la variación de los recursos pedagógicos, el trabajo metódico apuntando a la comprensión de textos y la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico.
- El 50 % del equipo docente del ciclo básico no participó en el Programa de Alfabetización Académica instrumentado por la Facultad porque su incorporación es más reciente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la evaluación muestran la dificultad que ofrecen los textos académicos en el proceso inferencial implicado en la comprensión lectora. Si los conocimientos previos del lector son una variable determinante en dicho proceso; es esperable que los ingresantes interactúen con mayor eficacia con la literalidad de los textos académicos. Por ello, es esencial que las limitaciones en el proceso inferencial no se identifiquen como un déficit, sino como un aspecto a desarrollar durante la carrera. Si bien es esperable que las exigencias académicas provoquen un desarrollo espontáneo de las competencias lectoras, las investigaciones referenciadas en la Introducción de este trabajo comprueban la efectividad que tiene una intervención docente explícitamente orientada a favorecer la comprensión de los textos académicos. Por su parte, los alumnos valoran la efectividad de estas intervenciones, especialmente cuando se despliegan dentro del dictado de las asignaturas del plan de estudios, reforzando así el mencionado carácter ecológico que se plantea desde el enfoque de la alfabetización académica.

Asimismo, los resultados permiten identificar que un 25 % de la muestra no interactúa de modo eficiente con la información explícita del texto. Este aspecto, sumado a lo comentado en el párrafo anterior, lleva a reconocer la heterogeneidad que seguramente mostrarán los estudiantes en sus trayectorias de aprendizajes. Este aspecto debe invitar a los equipos de gestión a identificar cuáles son los actores que pueden atender a esta diversidad. En relación con la alfabetización académica, es conocido el valor que toman los servicios de orientación educativa y tutoría académica como recurso que permite abordar la atención a la diversidad de trayectorias educativas ya mencionada (Capelari, 2009). Dicha atención es más efectiva cuando muestra una acción sistémica entre docentes, tutores y orientadores (Carlino, 2013; Gatti et al., 2015).

En relación con el proceso de comprensión lectora, resulta interesante comentar que un número significativo de estudiantes señala la dificultad que supone “seguir el hilo temático en la lectura de los textos de estudio”. La opción “seleccionar la

información importante de los textos de estudio” es menos ponderada como desafío del proceso de comprensión. La novedad que supone para los alumnos el registro discursivo de los textos de estudio lleva a que no solo sea un desafío seleccionar las ideas principales, sino también la tarea previa a esa selección: poder elaborar la *progresión temática* que el autor ha producido en su texto. Este aspecto nos lleva también a señalar la importancia del desarrollo lingüístico como otro aspecto fundamental en la comprensión de los textos académicos. Seguir el hilo temático que ha desarrollado el autor requiere poner en juego conocimientos sobre la lengua. Por ejemplo, el uso eficiente de los recursos cohesivos, la formulación de las inferencias puente entre una idea y la subsiguiente, la identificación de las anáforas (a través del recurso de la sinonimia y de los pronombres) y el conocimiento del léxico (tanto sea el general como el disciplinar).

En relación con la oralidad, es posible identificar una situación paradójica. Por un lado, los alumnos valoran como fuente principal para su aprendizaje las explicaciones verbales del docente que van acompañadas por presentaciones en PowerPoint. Por esto, los estudiantes señalan la importancia de producir buenos apuntes porque los valoran como texto de estudio privilegiado por sobre la bibliografía obligatoria. Asimismo, es interesante comentar lo que los alumnos refieren respecto a la incidencia que el uso de las aplicaciones digitales tiene en sus recursos verbales: empobrecimiento léxico y dificultad en la organización del discurso explicativo o argumentativo. Por su parte, el despliegue de la oralidad es señalado por los estudiantes como algo difícil de lograr en las evaluaciones parciales y finales. Obviamente, este aspecto impone un desafío didáctico: centrar la propuesta docente en clases expositivas no desarrolla lo que los alumnos identifican como mayor dificultad: la posibilidad de desplegar oralmente lo aprendido. En la encuesta respectiva, los docentes plantean la conveniencia de diversificar las estrategias docentes y señalan que las dificultades observadas en los alumnos deberían llevar a la reflexión del docente sobre su propuesta de enseñanza. Al respecto proponen lo siguiente: la variación de los recursos pedagógicos y el trabajo metódico apuntando a desarrollar la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

El predominio de la enseñanza expositiva en la universidad genera en los alumnos una acomodación a un rol pasivo en las aulas. El hecho de que los mismos estudiantes valoren la participación en debates, proyectos, análisis de casos o resolución de problemas requiere de un docente que diversifique sus recursos didácticos. No obstante, es necesario además que el docente explicita el valor de estas propuestas como promotoras de un aprendizaje profundo en el que no se descuida el desarrollo de las competencias discursivas propias del campo disciplinar. De este modo se promueve la reflexión metacognitiva de los estudiantes, lo que permitirá poner en cuestión el anclaje que ellos mismos tienen a un rol pasivo en las aulas.

Lo antedicho también debería anticipar la identificación de una trayectoria de formación académica que atienda al desarrollo de las funciones cognitivas (atención, memoria, lenguaje, razonamiento, juicio crítico) que los jóvenes identifican debilitadas como consecuencia de su interacción con la cultura digital. Al respecto, es muy revelador el aporte que ofrece Wolf (2020) en su sistematización de estudios que han intentado conocer cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas y la incidencia que la omnipresencia de las aplicaciones digitales está provocando en el funcionamiento cognitivo. Aquí se plantea otro desafío didáctico en el sentido de instrumentar a los docentes para que las aplicaciones digitales se transformen en herramientas que potencien el aprendizaje profundo.

Los estudiantes expresaron que, si bien la tecnología ya es parte integral de la vida cotidiana y académica, aún existen desafíos para que las aplicaciones sean completamente integradas

en las clases. Los alumnos señalaron la necesidad de que los docentes estén más familiarizados con las aplicaciones digitales y que se fomente su uso en la enseñanza de manera más estratégica. Sin embargo, algunos estudiantes también mencionaron la importancia de equilibrar el uso de tecnologías con métodos más tradicionales, como la lectura en papel, que consideran más efectiva para textos complejos. Efectividad que algunos estudios científicos han podido comprobar (Wolf, 2020)

Una mención aparte merece el impacto de la inteligencia artificial generativa (IAG) en las aulas universitarias. Los datos de este estudio (evaluación y administración de encuestas) se recogieron en el 2023, año en el que se produjo el impacto inicial de esta nueva revolución tecnológica (Gatti, 2024). En ese momento, algunos estudiantes habían iniciado su uso, otros no. Algunos señalaban la necesidad de ser cautelosos, otros referían la imposibilidad de negar el avance del mundo digital. Algo a señalar es la mención que hacen los alumnos sobre la necesidad de capacitar al profesorado para integrar en la propuesta didáctica las nuevas tecnologías en general.

Es innegable que las IAG tendrán un impacto en el proceso de alfabetización. Si permitimos que dichas inteligencias realicen tareas de escritura o análisis de textos, podríamos estar externalizando el pensamiento crítico y la reflexión, procesos que tradicionalmente han contribuido al desarrollo del conocimiento y la comprensión profunda. No obstante, la IAG también podría transformarse en una herramienta capaz de ejercitar el pensamiento de una manera diferente y efectiva. Si la mente humana ha logrado desarrollar máquinas pensantes, estamos ante la tarea de identificar qué nuevo empoderamiento podría provocar nuestra interacción con las inteligencias artificiales generativas. De esta manera, estaríamos también atentos a que dicha interacción no solamente genere una delegación cognitiva que empobrezca el despliegue del pensamiento humano (Gatti, 2024).

Disponibilidad de material suplementario

El material suplementario de esta investigación (Anexos 1 y 2) no se publica con este artículo, pero está disponible y puede ser solicitado al autor de correspondencia mediante correo electrónico a gatti.albertoedgardo@usal.edu.ar.

REFERENCIAS

- Arancibia Aguilera, M. (2010). Estrategias de comprensión con hipertexto informativo. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(2), 18-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312173>
- Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Brizuela Rodríguez, A., Pérez Rojas, N. & Rojas Rojas, G. (2020). Validación de una prueba de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 44(1), 1-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34983>
- Candy, P. (1995). Developing lifelong learners through undergraduate education. En L. Summers (Comp.), *A focus on learning*. Perth.
- Capelari, M. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-10.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad? *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 23 (1), 6-14. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/fdE>

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, (20), 409-420. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/Uaw>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cisneros, M. (2006). *Lectura y escritura en la universidad: Una investigación diagnóstica*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros, M., Clarena, D. & Herrera, J. (2014). *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre lectura y escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gatti, A. (2010). La comprensión lectora en profesionales que estudian cursos de postulación: Diseño y valoración de una intervención educativa. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 31(3), 42-53. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Gatti.pdf
- Gatti, A. (2024). Alfabetización e inteligencia artificial. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 5(1), 52-58. <https://doi.org/10.1344/joned.v5i1.46108>
- Gatti, A., Ajler, M., Angiono M. & Cética, P. (2015). *Evaluación y optimización del servicio de orientación y tutorías académicas de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA* [Ponencia]. Actas del 3er. Congreso de Sistemas de Tutorías, Tandil.
- Gatti, A., Carriedo, N. & Gutiérrez, F. (2012). *Leer y aprender en la universidad: ¿Cómo enseñar a comprender textos a adultos universitarios?* Editorial Académica Española.
- Gatti, A., Favilli, G., Grinzstajn, F. & Vaccaro, M. (2020). *Alfabetización académica y práctica docente: El programa de alfabetización académica de la Facultad de Ciencias Veterinarias UBA* [Ponencia]. Actas del II Congreso de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/paper/view/6017/1615>
- Gatti, A., Fiotto, G. & Turco, J. (2018). Las competencias lectoras de los alumnos ingresantes a la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (3), 1-33. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/5049>
- Gatti, A., Tagliani, S. & Monasterio, I. (2020). Comprensión lectora y estructura textual: Alfabetización académica y lectura crítica. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (3), 1-16. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/5989>
- González-Betancor, S. M., Bolívar-Cruz, A., Dávila-Cárdenes, N., Fernández-Monroy, M., Galván Sánchez, I., & Verano-Tacoronte, D. (2018). Competencia en comprensión lectora de los estudiantes universitarios de primer curso: una herramienta de evaluación. En *Actas de las V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC (InnoEducaTIC 2018)* (pp. 227-233). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/52695>
- Guevara, G., Verdesoto, A. & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales,

participativas, y de investigación-acción). *Revista Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

Kintsch, W. (1992). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction integration model. *Psychological Review*, (2), 163-182. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Natale, L. (Coord.). (2012). *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Ediciones UNGS.

Natale, L. & Stagnaro, D. (2016). *Alfabetización académica: Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Ediciones UNGS.

Natale, L. & Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: Lineamientos para su enseñanza*. Ediciones UNGS.

Navarro, R. C. (2004). La inferencia en la comprensión lectora. *Escritura y Pensamiento*, 7(15), 9-24. <https://doi.org/10.15381/ESCRYPENSAM.V7I15.7764>

Olaizola, A. (2016). *La escritura y la lectura en entornos digitales: Las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo* [Tesis de maestría no publicada]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo.

Olave, G., Rojas, I. & Cisneros, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830004.pdf>

Russell, D. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: Towards a social interpretation. *College English*, 52, 52-73. <http://www.jstor.org/stable/377412>

Urzúa, S., Riquelme, R. & Micin, S. (2021). Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 283-302. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255070410003>

Vaca Uribe, J. (2009). ¿Son nuevos los medios y los lectores de la era digital? *Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(2), 30-40. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n2/30_02_Vaca.pdf

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

Wolf, M. (2020). *Lector vuelve a casa: Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Planeta.