



Revista Electrónica Interuniversitaria de  
Formación del Profesorado  
E-ISSN: 1575-0965  
emipal@unizar.es  
Asociación Universitaria de Formación del  
Profesorado  
España

Guzmán-Simón, Fernando; García-Jiménez, Eduardo  
Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios  
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 79-92  
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217032513007>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Fecha de recepción: ej.: 23 de junio de 2014

Fecha de revisión: 27 de junio de 2014

Fecha de aceptación: 11 de julio de 2014

Guzmán-Simón, F. & García-Jiménez, E (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 79-92.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204071>

## Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios

Fernando Guzmán-Simón, Eduardo García-Jiménez

Universidad de Sevilla

### Resumen

Esta investigación analiza y describe los hábitos lectoescritores de los estudiantes universitarios dentro y fuera de las aulas. Para ello, nos hemos apoyado en la información proporcionada por los estudiantes que ha sido recogida a través de dos cuestionarios: uno de naturaleza descriptiva aplicado a una muestra de trescientos estudiantes de dos programas de Grado de la Universidad de Sevilla; el otro, de carácter específico (con tres versiones diferentes) completado por tres submuestras elegidas en función de las respuestas de los estudiantes al primer cuestionario. El análisis de dichas respuestas nos ha permitido determinar la existencia de tres perfiles representativos que describen los hábitos lectoescritores de los estudiantes: escritores/lectores segmentados, lectores privados y escritores/lectores instrumentales. Estos perfiles indican que los estudiantes tienen dificultades para acceder a un pensamiento propio capaz de generar conocimiento. Los resultados obtenidos no sólo muestran importantes carencias en el proceso de alfabetización académica sino que plantean interrogantes sobre el modo en que se está llevando a cabo dicho proceso en el ámbito de la educación universitaria.

### Palabras clave

Educación superior; multiliteracidad; hábitos lectores; habilidades de escritura.

## Reading and writing habits in Higher Education

---

### Contacto

Fernando Guzmán-Simón, Eduardo García-Jiménez. [egarji@us.es](mailto:egarji@us.es) Facultad de Ciencia de la Educación. Despacho: 4.60. C/ Pirotecnia, s/n.41013 Sevilla Tlf. (+34) 954065330/652075066.

## Abstract

This paper analyzes and describes the writing and reading habits of university students inside and outside the classroom. To make this study possible, we have relied on information provided by the students, which has been collected through two questionnaires: one descriptive, applied to a sample of three hundred students in two degree programs at the University of Seville, and a second one of specific character, in three different versions. This questionnaire was completed by three subsamples based on the students' responses to the first one. The analysis of their responses allowed us to determine the existence of three representative profiles describing reading and writing habits of students: segmented writers/readers, private readers, and instrumental writers/readers. These profiles indicate that the students find difficulties in reaching original and independent thought capable of generating knowledge. The results not only show significant deficiencies in the process of academic literacy, but also raise questions about how this process is being carried in the field of higher education.

## Key words

Higher Education; multiliteracies; reading habits; writing skills.

## Introducción

En los últimos años se han diversificado los hábitos lectoescritores a través de las redes sociales, el teléfono móvil, las páginas web o los blogs de diverso tipo. La lectura y la escritura a través de un medio digital han desarrollado nuevas habilidades que suponen un reto en contextos formativos como la Universidad (Lea y Stierer, 2000): “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” (Chartier y Hébrard, 2000:23).

Este reto supone que los estudiantes universitarios deben desarrollar un nivel instrumental y epistémico de la lectura y la escritura (Freebody y Luke, 1990) en un contexto en el que conviven diversos sistemas lingüísticos que, a su vez, requieren una alfabetización informacional (encontrar, seleccionar, interpretar y utilizar información a través de medios analógicos y digitales [ALA, 1989]), digital (“comprender y usar información en múltiples formatos a partir de una amplia gama de fuentes cuando se presenta a través de computadoras” [Gilster, 1997:1]), mediática (“consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios de comunicación” [Comunicación de la comisión, 2007]) y académica (práctica social de lectura y escritura dentro de una disciplina a través de la cual los estudiantes aprenden y desarrollan nuevos conocimientos sobre un área de estudio [Lea y Street, 1998]).

En consecuencia, el estudio de hábitos de escritura y lectura en la población universitaria tiene un carácter múltiple (Bloome y Enciso, 2006; Cervetti, Damico y Pearson, 2006; Cope y Kalantzis, 1999; Maybin, 2007) y es aún materia de un profundo debate, discusión y estudio (Chartier, 1993; Barton y Hamilton, 1998; Kalman, 2008b). Al mismo tiempo que tiene lugar esta discusión, hemos asistido al desarrollo de diversas metodologías en el análisis de la alfabetización (Duke y Mallette, 2011), especialmente a través del enfoque sociocultural y de los Nuevos Estudios de Literacidad (Barton, 2007; Gee, 1996; Street, 2003). Es, precisamente, en este paradigma investigador donde se han desarrollado las investigaciones sobre el

análisis de los distintos modelos de alfabetización de los estudiantes universitarios (Boscolo, 2007; Ivanič, 1998; Lea, 2004a; 2004b; 2013).

Los procesos de alfabetización son abordados en nuestra investigación como una práctica sociocultural (Cook-Gumperz, 1986; Barton, 2007). Ésta se centra en el análisis de los cuatro subecosistemas descritos en los trabajos de Douglas (1970), Martos García (2009) y Martos García (2010) en el ámbito de la Educación Superior. Según esta clasificación de los eventos lectoescritores como ecosistema (Barton y Hamilton, 1998), hemos considerado en nuestro análisis los siguientes ámbitos: cultura del emprendimiento (eventos escritores ajenos al entorno académico), cultura de la socialización/instrucción (lecturas y escrituras académicas), producción y consumo cultural (eventos letrados relacionados con el mercado editorial) y cultura de la memoria (usos de bibliotecas y almacenamiento de información) (Neuman y Celano, 2001; Martos García, 2010; Martos y Campos, 2013). Estos elementos nos han permitido describir los hábitos lectoescritores de los estudiantes universitarios y los distintos eventos letrados en los que participan habitualmente. Hasta el momento, la mayoría de las investigaciones sobre alfabetización se han apoyado en los estudios de casos para describir los sistemas lingüísticos que conviven en el contexto de la Educación Superior. La presente investigación intenta completar dicho enfoque incorporando una metodología tipo encuesta que posibilite el acceso a una muestra más amplia de estudiantes y, por ende, a una mayor variabilidad de prácticas alfabetizadoras. Con este fin, plantea responder a las preguntas siguientes: ¿Qué hábitos caracterizan el ecosistema lectoescritor de los estudiantes universitarios? ¿Es posible trazar un perfil o perfiles de dichos hábitos? ¿En qué medida están influidos por variables que afectan a los estudiantes a título individual?

### **Objetivos**

Para responder a las preguntas anteriores, esta investigación ha intentado analizar los hábitos lectoescritores de los estudiantes universitarios tomando como guía los siguientes objetivos:

- a) Describir el ecosistema de los eventos lectores de los estudiantes universitarios.
- b) Identificar los perfiles reconocibles en los hábitos lectoescritores de los estudiantes universitarios y describir sus características.
- c) Determinar la posible existencia en los hábitos lectoescritores de diferencias en función de la edad de los estudiantes al acceder a la universidad, lo estudios cursados con anterioridad, la dedicación exclusiva a los estudios y el grado (Infantil o Primaria) que cursan actualmente.

### **Metodología**

La investigación realizada responde a un enfoque que combina el uso del método de encuesta, apoyado en el empleo de cuestionarios, con un diseño ex post facto que permite determinar las posibles diferencias existentes en los hábitos lectoescritores de los estudiantes en función de variables individuales que puedan afectar a dichos hábitos.

### **Recogida de datos**

La recogida de información se ha realizado a través de dos cuestionarios que proporcionan autoinformes sobre los hábitos lectoescritores de los estudiantes. El Cuestionario sobre hábitos lectoescritores en estudiantes universitarios (Cuestionario 1 <https://es.surveymonkey.com/s/B6MHCLC>) está formado por 18 preguntas cerradas (de

elección múltiple, incluyendo la opción ‘otros’) y 19 preguntas con opciones de respuesta ordenadas en una escala tipo ‘Nunca’, ‘Alguna vez’, ‘Con frecuencia’. Ambos tipos de preguntas recogen las opiniones de los alumnos sobre “cultura del emprendimiento”, “cultura de la socialización/instrucción”, “producción y consumo cultural” y “cultura de la memoria”. La fiabilidad del instrumento fue determinada mediante el alfa de Cronbach ( $\alpha=0,91$ ), que proporciona el programa estadístico SPSS en su módulo de análisis de componentes principales para datos categóricos.

Tras el análisis de los resultados del primer cuestionario se aplicó el cuestionario *Hábitos lectoescritores en estudiantes universitarios* formado por preguntas abiertas (Cuestionario 2). Este instrumento tenía tres versiones diferentes, cada una de ellas con preguntas específicas dirigidas a un grupo de estudiantes determinado. En la versión 1 (<https://es.surveymonkey.com/s/Y55ZHWZ>), dirigida a los estudiantes identificados como escritores/lectores fragmentados, se examinaron las preferencias lectoras y escritoras; en la versión 2 para lectores privados (<https://es.surveymonkey.com/s/2KX8JP5>), se revisó el papel de la escritura en los ámbitos académico y privado; y, en la versión 3 que estaba dirigida a escritores/lectores instrumentales (<https://es.surveymonkey.com/s/2K3Q2FD>), se profundizó en el tipo de textos que leen los estudiantes y en la relación que guardan con las exigencias académicas.

### Muestra

La muestra que completó el Cuestionario 1 estaba formada por 190 estudiantes del primer curso Grado de Maestro en Educación Infantil y 110 del segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. El Cuestionario 2 fue respondido por una muestra de estudiantes que ya habían contestado al Cuestionario 1, deliberadamente elegida entre aquellos que según los análisis de sus respuestas mejor representaban cada uno de los perfiles escritores/lectores previamente identificados: escritores/lectores fragmentados ( $n=10$ ); lectores privados ( $n=30$ ) y escritores/lectores instrumentales ( $n=16$ ).

### Análisis de datos

El análisis de las respuestas al conjunto de los ítems del Cuestionario 1 se ha realizado utilizando diferentes métodos estadísticos. En primer lugar, la descripción de los subecosistemas de los eventos lectoescritores se ha llevado a cabo a partir de un análisis apoyado en las distribuciones de frecuencias de las respuestas. En segundo lugar, la identificación de los perfiles lectoescritores se ha realizado mediante un análisis de componentes principales con rotación varimax. Cada uno de los componentes extraídos a partir de dicho análisis supone una explicación plausible de la variabilidad compartida en las respuestas de los estudiantes para un conjunto de ítems, frente a otras explicaciones ofrecidas por componentes alternativos. En nuestro caso esta variabilidad compartida es identificada con varios perfiles que corresponde a dichos componentes. En tercer lugar, la identificación de los estudiantes que mejor representan cada uno de los perfiles de escritor y lector se ha llevado a cabo mediante un análisis de correspondencias múltiples para datos categóricos. Finalmente, se ha realizado un análisis no paramétrico (test H de Kruskal-Wallis o U de Mann-Whitney, según las variables consideradas) con el objetivo de determinar posibles diferencias en los perfiles escritores/lectores debidos a la edad de los estudiantes al acceder a la universidad, lo estudios cursados con anterioridad, la existencia de estudiantes que estudian y trabajan y el grado (Infantil o Primaria) que estudian actualmente.

La información aportada por el Cuestionario 1 sobre los hábitos de los estudiantes y sobre la utilidad de la lectura y la escritura se ha contrastado y ampliado mediante el Cuestionario 2. Así, a través de un análisis textual se ha revisado el tipo de respuestas abiertas aportadas

por los estudiantes a este último cuestionario en función de las preguntas específicas planteadas en cada una de sus tres versiones.

## Resultados

### • *Subecosistemas de los eventos lectoescritores en los estudiantes universitarios*

El análisis de las respuestas al Cuestionario 1 nos proporciona una descripción basada en la información que los estudiantes ofrecen sobre sus propios hábitos y que nos permite considerar la existencia de subecosistemas de eventos lectoescritores. Los subecosistemas de eventos lectoescritores están descritos en la Tabla 1. En ella se recogen los porcentajes de respuesta asociados a 32 de los 37 los ítems del Cuestionario 1. Para facilitar su lectura y reducir dichos porcentajes a los más significativos, se han presentado únicamente aquellos valores que permiten identificar con más claridad cuál es la respuesta mayoritariamente elegida por los estudiantes. Los 5 ítems sobre los que los estudiantes no han mostrado una posición clara aluden a la asistencia de lecturas públicas o presentaciones de libros (ítem 11), los subgéneros narrativos preferidos (ítem 13), la adquisición de libros en Internet (ítem 25), la participación en debates de clase sobre lecturas recomendadas por el profesor (ítem 38) y la elaboración de reseñas o comentarios críticos (ítem 40).

Los resultados del análisis de la cultura del emprendimiento de los estudiantes (véase Tabla 1) muestran que la lectura tiene una función instrumental (Wells, 1986; Freebody y Luke, 1990). Entre las diferentes opciones recogidas en cada uno de los ítems, merece destacar por su mayor frecuencia que casi 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 a través de la escritura, que también responde 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; y Kalman, 2008a), en aquellos que utilizan las TIC (un 48% nunca lo hace), no va más allá de las redes sociales (84%). En cualquier caso, aproximadamente un 65% de los estudiantes nunca ha escrito en un blog ni 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, un 85% reconoce no haber acudido nunca a un club de lectura, el 37% de los estudiantes no toma en préstamo de la biblioteca ningún libro al mes y la bibliografía que consulta es para completar sus apuntes (85%).

La cultura de la sociabilización/instrucción 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%).

*Tabla 1. Porcentajes de respuestas más frecuentes a los ítems del Cuestionario*

CULTURA DEL EMPRENDIMIENTO	7. Lee por interés hacia algún tema	44%	22. Alguna vez compra libros	58%	PRODUCCIÓN Y CONSUMO CULTURAL
	8. Lee en casa	92%	23. Compra en librerías	78%	
	9. Lee para disfrutar	54%	24. Compra libros para pasar el rato	56%	
	10. Interpretar mejor con imágenes	73%	26. Libros con frecuencia caros	41%	
	12. Lee preferentemente narrativa	74%	27. Le suele interesar la lectura	65%	
	14. Escribe habitualmente en papel	57%	28. Suele acudir a eventos relacionados con los libros	32%	
	15. Escribe por necesidad de sus estudios	56%	29. Nunca ha acudido a un Congreso sobre lectura	71%	
	16. Medios digitales se usan sobre todo para participar en las redes sociales	84%	30. Usa biblioteca como sala de estudio	50%	
	17. Nunca utiliza las TIC	48%	31. Nunca usa recursos electrónicos de la biblioteca	66%	
	18. En Internet, los textos mejor si tienen imágenes	55%	32. Nunca ha consultado una revista en la biblioteca	49%	
	19. Internet es el proveedor de imágenes	80%	33. No toma en préstamo ningún libro al mes de la biblioteca	37%	
	20. Nunca han participado en un blog	67%	34. Utiliza bibliografía para completar apuntes	85%	
	21. Nunca en un concurso literario	64%	35. Nunca ha acudido a un club de lectura	84%	
	36. Apuntes de clase lectura más habitual	81%	41. Sólo a veces lee la bibliografía fundamental de las asignaturas	77%	
	37. Sólo a veces conoce el origen de las fotocopias con las que trabajan	70%	42. Nunca utiliza guías de lectura	39%	
	39. Entiende textos académicos que lee	56%	43. Suele informar al profesor cuando no comprende un texto	31%	
CULTURA DE LA SOCIALIZACIÓN/INSTRUCCIÓN					

En el análisis no paramétrico hemos encontrado diferencias estadísticamente significativa sólo en algunos ítems en función de la edad, los estudios realizados, el programa que se estudia (Infantil o Primaria) y la conciliación de estudios y trabajo. Así, se han hallado diferencias con relación a la edad en los ítem 21, 22, 25, 27 y 29, que hacen referencia al subecosistema “producción y consumo cultural”; con relación a los estudios relacionados, las diferencias se obtienen en relación al uso de Internet como vehículo de expresión escrita (ítem 20); respecto al Grado cursado, las diferencias se han encontrado en los ítem 20, 29, 33 y 38 localizados en los cuatro subecosistemas; y, por último, respecto a la conciliación de estudios y trabajo, los ítem en los que se han encontrado diferencias han sido el 17, 25 y 26 con una mayor presencia del subecosistema “producción y consumo cultural”.

- Perfiles escritores/lectores

El análisis de componentes principales con rotación varimax realizado sobre las respuestas dadas por los estudiantes al Cuestionario 1 nos ha permitido identificar tres componentes principales (33,31% de varianza explicada). Apoyándonos en este resultado podemos considerar la existencia de tres perfiles de lectoescritores. Estos perfiles vendrían a representar el grado de participación diferencial de cada estudiante en relación a los eventos lectoescritores representados en los cuatro subecosistemas.

En la tabla 2, los valores numéricos representan la capacidad explicativa (pesos factoriales o saturaciones) que los tres perfiles tienen sobre las diferentes respuestas de los estudiantes a los ítems; los valores más altos (en negrita) de un ítem en un perfil indican que las diferentes respuestas de los estudiantes encuentran una mejor explicación en ese perfil. Por ejemplo, las diferentes respuestas de los alumnos al ítem “¿Ha asistido a lecturas públicas o a presentaciones de libros?” quedan mejor explicadas desde el perfil “Escritores/lectores segmentados” que en los otros dos perfiles restantes.

*Tabla 2. Resultados del análisis de componentes principales. Matriz de componentes rotados*

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

- **Escritores/lectores segmentados**

En la Tabla 2 se han destacado en negrita los ítems que saturan preferentemente en el primer perfil y que caracterizan a escritores/lectores segmentados, es decir, a estudiantes

en los que las operaciones funcionales, instrumentales y lúdicas de la lectura y la escritura no están integradas.

Un posterior análisis de correspondencias múltiples de las respuestas al Cuestionario 1 ha permitido identificar a los 10 estudiantes que mejor representan las características de este perfil. Estos estudiantes nunca han asistido a lecturas públicas o a presentación de libros, nunca han escrito un texto literario utilizando las TIC, nunca han colaborado como escritores en blogs o en páginas web de escritura participativa. El alumno correspondiente a este perfil nunca ha participado en concursos literarios, nunca ha adquirido libros en Internet, nunca ha asistido a congresos, cursos o eventos similares relacionados con la lectura y la escritura, nunca ha usado los recursos electrónicos de las bibliotecas universitarias o en Google Books y nunca ha participado en un Club de lectura (“Normalmente lo que escribo –anota uno de los estudiantes– está relacionado con lo que estudio, hago resúmenes o tomo notas, pero poco más. (...) En Internet lo que escribo es en las redes sociales, para comunicarme con mis amigos” [Caso 1.4]).

- *Lectores privados*

En la Tabla 2 también se pueden identificar los ítems que saturan preferentemente en el segundo perfil y que caracterizan básicamente a los lectores privados. Éstos suelen comprar y tomar en préstamo libros de la biblioteca, acuden a eventos públicos relacionados con el libro como espectador y, en definitiva, no desarrollan una dimensión social de la lectura: “Habitualmente, suelo leer libros que tratan de historias de aventura, amor o suspense, en ocasiones alguna revista, pero poco. (...) En internet no suelo leer mucho” (Caso 2.7).

De los resultados del análisis de correspondencias múltiples puede inferirse que los treinta estudiantes que mejor representan las características de este perfil suelen comprar libros y manifiestan un claro interés por la lectura en el formato papel. También acuden a eventos relacionados con la lectura como la Feria del Libro y sacan en préstamo de cualquier biblioteca pública o universitaria entre uno y cinco libros al mes. Para estos alumnos universitarios la lectura posee dos polos de interés. El primero hace referencia al carácter lúdico de la lectura y, el segundo, al desarrollo de la competencia comunicativa lingüística que lleva acompañada.

Por el contrario, estos lectores privados no han desarrollado en la misma medida la escritura creativa. En particular, el uso de la escritura en Internet posee un carácter funcional, donde se desarrolla una competencia comunicativa lingüística en el ámbito de las habilidades relacionadas con la vida cotidiana. Sin embargo, debemos contemplar la presencia de la escritura creativa en esta muestra, aunque sea con carácter testimonial. En definitiva, el lector privado que describimos en esta investigación lee para divertirse y lo hace con frecuencia. Del mismo modo, esta lectura entra en competencia cuando se trata de leer la bibliografía recomendada por las materias universitarias. Sin embargo, la escritura creativa tiene un carácter residual y aquella otra realizada en Internet adquiere un sentido estrictamente funcional. En los escasos individuos de la muestra que se sienten atraídos por la escritura creativa, ésta también se relaciona con la publicación y difusión de su propio discurso a través de la red.

- *Escritores/lectores instrumentales*

Finalmente, en la tabla 2 también se han destacado los ítems que mejor se explican desde el tercer perfil y caracterizan a escritores/lectores instrumentales. Estos estudiantes tienen una relación con la lectura y la escritura que se basa preferentemente en la obtención de información y el acceso al conocimiento generado por otros. Sin embargo, esta

alfabetización informacional resulta necesaria (y suficiente) para superar el umbral de las exigencias académicas, lo que logra un 91,77% de estudiantes en Educación Primaria<sup>1</sup>. Conforme a los resultados obtenidos en el análisis de correspondencias múltiples puede identificarse a un grupo de 16 estudiantes que son los que mejor representan este perfil. Estos estudiantes leen y escriben, sobre todo, para cumplir con las exigencias académicas (hacer trabajos, realizar exámenes, etc.) dado que para ellos la lectura es una actividad que carece de importancia y la escritura tiene, en todo caso, una finalidad comunicativa en el contexto de las redes sociales: “Utilizo la lectura para ampliar trabajos, para prepararme actividades cuando trabajo en el ámbito infantil, para entender algunos conceptos de los exámenes que se aproximan. Leo poco como hobby” (Caso 3.2).

Para estos estudiantes los apuntes son la lectura fundamental acompañada, en su caso, por los libros relacionados con los estudios. Señalan que “la mayoría de las cosas que leo son lecturas de apuntes” (Caso 3.1) “aunque también algún que otro libro relacionado con los estudios” (Caso 3.3). Este resultado puede ser explicado, al menos en parte, por el hecho de que la lectura de artículos de revistas científicas, informes técnicos o capítulos de libros recomendados en algunas asignaturas son materia de examen, mientras que en otras se considera una actividad secundaria o complementaria para mejorar la calificación. También debe ser considerado el hecho de que su acceso a la Universidad ha modificado sus hábitos lectoescritores en varias direcciones diferentes: “ha disminuido mi tiempo dedicado a la lectura por dedicar más tiempo a mis estudios” (Caso 3.1), “he descubierto nuevas formas de lectura como son las revistas científicas de educación” (Caso 3.3) o “antes de entrar en la Universidad apenas leía pero, al entrar en ésta y ver algunos artículos interesantes, se me han contagiado las ganas de leer” (Caso 3.7).

Asimismo, estos estudiantes con un perfil instrumental entienden el significado de los textos correspondientes a las lecturas recomendadas, *a veces* construyen con fluidez un discurso escrito como una reseña o comentario crítico sobre un texto recomendado por el docente, *a veces* informan al docente de los problemas de comprensión de los documentos que recomienda en su asignatura y han participado *a veces* en debates de clase sobre las 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, representando al colectivo más numeroso.

## Discusión

Los resultados de esta investigación nos permiten describir los subecosistemas de los eventos lectoescritores de los estudiantes universitarios. A partir de los propios autoinformes aportados por los estudiantes sobre sus hábitos lectoescritores ha sido posible trazar tres perfiles. Estos perfiles vienen a describir al estudiante como un escritor/lector que separa el “leer y escribir para estudiar” del “leer-escribir con otra finalidad”; contrariamente a lo que suele afirmarse, la suya es una alfabetización digital funcional (Goodfellow, 2011) en la que las TIC no se utilizan para el desarrollo de una lectoescritura instrumental y epistémica (alfabetización informacional). Su utilización de las TIC, por el contrario, no supone un valor añadido en su proceso de alfabetización dado que éstas no se convierten en un medio para escribir y leer con una finalidad epistémica, donde se escribe y se lee para pensar y contrastar el propio pensamiento hasta llegar a generar un conocimiento nuevo (Muspratt, Luke y Freebody, 1997; Ivanič, 1998).

---

<sup>1</sup> Aludimos a la “Tasa de éxito del título” del Informe Anual de la Comisión de Garantía de Calidad del Título de los años 2011/12 y 2012/13 (Fuente: <http://fcce.us.es/calidad>).

El primer perfil identifica a un escritor/lector segmentado; es decir, a un estudiante en el que las operaciones funcionales, instrumentales y lúdicas de la lectura y la escritura no están integradas. El segundo perfil se refiere básicamente a un lector, pero un lector privado que suele comprar y tomar en préstamo libros de la biblioteca, acude como espectador a eventos públicos relacionados con el libro y no desarrolla una dimensión social de la lectura. El tercer perfil muestra a un escritor/lector instrumental tipo cuya relación con la lectura y la escritura se basa en la alfabetización informacional y el acceso al conocimiento generado por otros que resulta necesario para aprobar. En todos los perfiles se observan carencias en la competencia lectoescritora, instrumento imprescindible para acceder a los aprendizajes del currículum universitario.

## Conclusiones

La existencia de tales carencias en la competencia lectoescritora y de una incorporación básicamente instrumental de la alfabetización digital no suele suponer un obstáculo para que los estudiantes superen las demandas académicas (la tasa de rendimiento del título en el curso 2011/12 en Educación Primaria fue 83,32%; y el curso 2012/13, 86,71%<sup>2</sup>). Una posible explicación de este hecho es que tales demandas académicas no supongan tareas intelectualmente rigurosas, significativas o apoyadas por los estudiantes (Gore, Ladwing, Elsworth y Ellis, 2012), sino que se limiten a exigir la búsqueda de información y el acceso al conocimiento de otros (nivel instrumental del discurso escrito). En este contexto, un ordenador vendría a ser para un estudiante como una versión moderna de la máquina de escribir y ésta, a su vez, difiere muy poco de las operaciones que se realizan con un papel y un bolígrafo (Snyder, 1998).

Una hipótesis que justificaría los resultados de este estudio es que los estudiantes leen y escriben en respuesta a tareas académicas que desarrollan una competencia lectoescritora instrumental: leen para obtener información (sobre todo apuntes y fotocopias que aportan los profesores) y escriben para conservar información (apuntes de clase). En este sentido, la alfabetización académica y la lectoescritura digital vendrían a divergir en su finalidad comunicativa: la lectoescritura académica se realiza en papel y tiene una naturaleza instrumental; y la digital obedece a una finalidad lectoescritora eminentemente funcional. Por otro lado, la lectura de fotocopias, una de las herramientas clave de acceso a la información para el alumno, suele estar descontextualizada, de modo que el estudiante o bien desconoce el origen y no puede ubicar la información en su debido contexto, o bien conociendo el origen no indaga ni profundiza en la fuente.

Debido a la relación que los procesos lectores y escritores tienen con la alfabetización académica, los resultados obtenidos dejan algunos interrogantes sobre el desarrollo de las acciones que posibilitan el acercamiento de las alfabetizaciones informacional, digital, mediática y académica. De igual modo, estos resultados plantean nuevas dudas relativas al modo en que se favorece un tipo de aprendizaje que desarrolle eficazmente un discurso epistémico (Lea y Street, 1998; Chouliariki y Fairclough, 2007). Además, podemos preguntarnos cómo deben elaborarse las tareas de evaluación para que resulten intelectualmente más rigurosas y útiles para que los estudiantes construyan un pensamiento crítico (Jones, Turner y Street, 1999; Schleppegrell, 2008; Gore, Ladwing, Elsworth y Ellis, 2012; Castelló y Donahue, 2012).

---

<sup>2</sup> Datos tomados del Informe Anual de la Comisión de Garantía de Calidad del Título de los años 2011/12 y 2012/13 (Fuente: <http://fcce.us.es/calidad>).

Finalmente, los resultados obtenidos en esta investigación tendrían que ser replicados en otros contextos universitarios y completados por nuevos estudios que incorporasen el análisis de las producciones escritas de los estudiantes y de su compresión de textos científicos. Del mismo modo, cabría plantearse cómo evolucionan los hábitos lectoescritores en el transcurso de la formación universitaria del estudiante.

## Referencias

- American Library Association (ALA) (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*, available from <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>, accessed 09 February 2014.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D. y Hamilton M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Bloome, D. y Enciso, P. (2006). Looking Out Across Columbus: What We Mean by ‘Multiple Literacies’. *Theory into Practice*, 45(4), 296-303.
- Boscolo, P.; Arfé, B. y Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students’ academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. y Donahue, C. (eds.) (2012). *University writing: Selves and texts in academic societies*. Bingley (UK): Emerald.
- Cervetti, G., Damico, J. y 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. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas ‘herramientas mentales’ que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (2007). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cook-Gumperz, J.J. (ed.) (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 20 de diciembre de 2007 (2007). Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital, available from: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/information\\_society/strategies/l24112\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24112_es.htm), accessed 09 February 2014.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (1999). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London/New York: Routledge.
- Douglas, M. (1970). *Símbolos naturales: Exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza.
- Duke, N. y Mallette, M., (eds.) (2011). *Literacy Research Methodologies*. New York-London: The Guilford Press.

- Freebody, P. y 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.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley and Computer Publishing.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144.
- Gore, J., Ladwing, J., Elsworth, W. y Ellis, H. (2012). *Quality assessment framework: A guide for assessment practice in higher education*. The Australian Learning and Teaching Council, available from: <http://www.altc.edu.au>, accessed 09 February 2014.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discursive Construction of Identity in Academic Writing*. Philadelphia: John Benjamins.
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (eds.) (1999). *Student writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kalman, J. (2008a). Beyond definition: Central concepts for understanding literacy. *International Review of Education*, 54, 523-538.
- Kalman, J. (2008b). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Lea, M. (2004a). Academic literacies: A pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739-756.
- Lea, M. (2004b). New literacy studies, ICTs and learning in higher education, I. Snyder and C. Beavis (eds.), *Doing literacy online: teaching, learning and playing in an electronic world*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Lea, M. (2013). Reclaiming literacies: competing textual practices in a digital higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(1), 106-118.
- Lea, M. y Stierer, B. (2000). *Student Writing in Higher Education: new contexts*. Buckingham: Open University Press.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Martos García, A. (2009). Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en y desde El Quijote. *Ocnos*, 5, 55-68.
- 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 Campos Fernández-Figares, M. (eds.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras/ Santillana.
- Maybin, J. (2007). Literacy under and over the desk: oppositions and heterogeneity. *Language and Education*, 21(6), 515-530.
- Muspratt, S., Luke, A. y Freebody, P. (1997). *Constructing critical literacies*. Sydney: Allen and Unwin.

- Neuman, S.B. y Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities: an ecological study of four neighbourhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26.
- Schleppegrell, M.J. (2008). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. New York: Routledge.
- Snyder, I. (ed.) (1998). *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. London: Routledge.
- Street, B. (2003). What's 'New' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *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.

## Autores

### Fernando Guzmán-Simón

Profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Su investigación se centra en la evaluación de las habilidades lingüísticas en Educación Infantil y de los procesos de alfabetización académica, tanto en el desarrollo de instrumentos de evaluación como en su validación. Es miembro del grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509).

### Eduardo García-Jiménez

Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y miembro del grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509). En los últimos años sus trabajos se han centrado en la evaluación de la competencia lingüística y en el desarrollo de procedimientos e instrumentos de evaluación en educación para uso del profesorado que trabaja en diferentes etapas educativas, a través de aplicaciones informáticas.