

La alfabetización académica en la educación superior.
Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos
del profesorado de Educación Física de ciudad de Santa Fe.
Una mirada desde los actores.

Autores: Patricia Frausin, Mariela Samoluk y Patricia Salas

Institución: Instituto Superior de Educación Física N° 27 “César S. Vásquez” de Santa Fe.

Palabras clave: alfabetización académica - lenguaje - lenguaje escrito - lenguaje oral - sistema didáctico - educación superior en educación física - formación del estudiante.

El presente trabajo de investigación propone conocer la postura y/o abordaje institucional académico-política, en relación a la alfabetización académica, asumida en el profesorado de Educación Física N° 27 “Cesar s. Vásquez” de la ciudad de Santa Fe, durante el año 2009

Se concibe al alumno alfabetizado como aquel que *sabe pensar y puede decir y escribir lo que piensa* y no aquel que sólo sabe leer y escribir. Un alumno que está alfabetizado es el que posee autonomía para la producción de un texto escrito, y la posibilidad de construir el sentido de un texto que lee, es aquel que posee la capacidad para “*decir*” lo que piensa y lo que interpreta, es el que logra apropiarse de la cultura académica y construye su conocimiento.

El diseño de la investigación posee una orientación descriptiva-explicativa sincrónica. El análisis de los datos busco una interpretación cualitativa del fenómeno, por lo cual se trabaja a partir de un rastreo y análisis de los marcos teóricos que circunscriben las prácticas docentes vinculadas a los procesos propios de la alfabetización académica (lectura y escritura). Para lo cuál se realizaron encuestas y entrevistas en profundidad tanto al cuerpo directivo como a los docentes de los distintos Espacios Curriculares, instrumentos que posteriormente fueron analizados e interpretados a la luz de dichos marcos teóricos.

La presente investigación pretende brindar conocimientos que permitan comprender el problema de la alfabetización académica que enfrenta el ISEF, para proponer líneas de acciones tendientes a abordar de una manera pertinente el problema en pos de resolverlo.

1. Introducción

La presente investigación intenta explorar la postura que asumió el profesorado de educación Física N° 27 "César Vázquez" de la Ciudad de Santa Fe, en cuanto al proceso de alfabetización académica, ante los problemas de lectura y escritura con los que ingresaron los alumnos, en el año 2009.

Concebimos al alumno alfabetizado como aquel que sabe pensar y puede decir y escribir lo que piensa y no aquel que sólo sabe leer y escribir. Un alumno que está alfabetizado es el que posee autonomía para la producción de un texto escrito, y la posibilidad de construir el sentido de un texto que lee, es aquel que posee la capacidad para "decir" lo que piensa y lo que interpreta, es el que logra apropiarse de la cultura académica y construye su conocimiento.

Por todo ello es de entender que en éste nivel del sistema educativo se intente formar para enseñar los modos de leer que la comunidad disciplinar pone en juego, como así también la posibilidad de compartir los acuerdos que se establecen sobre las interpretaciones válidas de esos textos y es también enseñar los modos de circulación del conocimiento que el futuro egresado tendrá que manejar.

Es por ello que consideramos que la lectura y escritura, como estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje, deben estar presentes en todos los estadios del sistema educativo, en todas las instituciones, cualquiera sea la carrera que se curse, y que debe ser preocupación de todos los actores y no sólo de algunas disciplinas curriculares. El aprendizaje de las prácticas académicas de la lectura y la escritura no puede limitarse a la apropiación por parte de los estudiantes del discurso científico, sino también de las prácticas que requieran otros juegos de lenguaje e interactúen con lo ya delimitado como terreno disciplinar.

Hipótesis iniciales:

Hipótesis 1:

Existen dos grandes tendencias en las posturas académico-políticas, que dirigen las prácticas institucionales desarrolladas por los profesorados en educación física, con respecto al modo de concebir y abordar el problema de la lectura y la escritura con los que ingresan los alumnos:

- El eje del problema son las dificultades que los alumnos presentan para la comprensión y la producción escrita.
- El eje del problema es la preocupación por la formación del estudiante como miembro de la comunidad disciplinar.

Una reconoce las dificultades o falencias con que los estudiantes egresan de la escuela media. En este sentido valoran los cursos generales introductorios o "de nivelación" pero alertan sobre la necesidad de no reducir la tarea de la universidad a una acción

remedial. Trabajar únicamente sobre habilidades globales generales, suponiendo que serán luego transferidas a cualquier otro caso de comprensión o producción sería equiparable a "enseñar a un niño a comer haciéndole llevar a la boca una cuchara sin comida". El trabajo sobre los diversos aspectos de la lectura y la escritura deben ser retomados y reconstruidos al interior de cada asignatura o área disciplinar.

Hipótesis 2:

Existen dos posturas vinculadas a los modos de configurar el problema respecto de cuál es el contenido a enseñar el sistema didáctico

- Centrada en la superación de carencias o dificultades de los estudiantes donde el contenido a enseñar se formula en términos de técnicas, estrategias, competencias generales, habilidades.
- Centrada en la formación del estudiante en el campo disciplinar, donde el contenido a enseñar serán los conocimientos de la disciplina.

Es nuestra postura que la preocupación por los problemas de la lectura y la escritura, en la alfabetización académica, debe concernir a todos los participantes de la vida académica de los profesorados y por lo tanto, a los profesores de todas las disciplinas que atraviesan la currícula, tanto horizontal, como verticalmente.

Los antecedentes rastreados, respecto de la temática en cuestión, dan cuenta no sólo de la preocupación acerca de las dificultades que enfrentan los alumnos respecto de la lectura y escritura, sino de la ocupación que en muchos profesorados y universidades está teniendo lugar, a través de variadas propuestas de acción. Sin embargo en la mayoría de los casos constituyen costosos intentos aislados que no llegan a responder al problema en la magnitud en la que se presenta. Es por eso que consideramos necesario haber planteado el abordaje de esta problemática, para permitir generalizar la discusión sobre estas cuestiones en esta unidad académica.

2. Marco teórico

2.1 La Alfabetización académica

Partimos de que la alfabetización académica, superior o terciaria comprende las estructuras características de producción, ya sea oral o escrita y la interpretación del conocimiento de la cultura discursiva de cada disciplina académica. Es la forma particular de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de la comunidad académica en cuestión, para hacer conocer sus estudios, planteos teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentado así el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan.

El concepto de *“academic literacy”*¹, alfabetización académica comenzó a desarrollarse hace unos 17 años en gran parte de las Universidades Australianas, canadienses y norteamericanas.

*“La alfabetización académica cuestiona la tendencia a considerar que la alfabetización es un estado básico que se logra de una vez y para siempre, un conocimiento que se tiene o no se tiene como el resultado del tránsito por la escuela primaria y secundaria. Si dicha alfabetización es una competencia, que ya debe estar adquirida, un estado ideal, aquel que no la posea al ingresar a la universidad está perdido, pues el problema es solo de él. Este estado no alcanzado es “su carencia personal”. Si consideramos que la alfabetización es un proceso, un saber que se desarrolla en contacto con los distintos contextos y por ello varía, entonces es posible pensar acciones desde el aula y la institución universitaria, pues el problema es también nuestro y se vincula con la didáctica del nivel superior”*²

La fuerza de este concepto –alfabetización- radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento no son iguales en todos los ámbitos.

Y ello sucede ya que existen culturas diferentes en torno a lo escrito. La alfabetización académica considera de esta manera, que el proceso de composición de un texto escrito posee un potencial epistémico, en tanto la escritura *“es una herramienta para desarrollar, organizar y revisar el propio saber, y no sólo una forma de registrar lo que se sabe o lo que se dice en forma oral.”*³ Adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, distinto del oral, que impone:

- Restricciones de índole discursivo que implican seleccionar y organizar qué decir
- Restricciones de índole teórico que implica adecuar el contenido al contexto situacional en el que se insertará teniendo en cuenta a quien va dirigido y el propósito por el que se escribirá.

Cuando se pretende integrar actividades de alfabetización académica y estrategias de aprendizaje durante el desarrollo de los distintos temas en la clase, se intenta enseñar desde dentro de la asignatura, integrando al currículum actividades de lectura y escritura.

Carlino propone para la educación superior argentina el modelo de docente inclusivo, donde no se considera que el alumno ingresante tenga dificultades de aprendizaje dado que no entiende lo que lee, sino que para ser parte de una nueva comunidad académica debe

¹ El término literacy se traduce usualmente como alfabetización, si bien en castellano tiene un referente acotado, en inglés su referente es más amplio, pues designa el conjunto de prácticas organizadas en torno a lo escrito, en cualquier nivel educativo.

² RETA Lucrecia. 2004. *Alfabetización Académica: un debate actual*. Informe copilado preparado para el Taller dictado en el marco del Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad educativa en la Universidad Nacional del Comahue. Argentina

³ CASSANY Daniel. 1996. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós. México

aprender los modos discursivos propios de la disciplina, guiado por sus docentes, para lograr ingresar y ser participante activo de esa sociedad, y quebrar así la posible brecha cultural existente. De esta manera se considera a la disciplina académica como una cultura nueva para el estudiante universitario inmigrante, a quien hay que dar la bienvenida.

“En síntesis, estos docentes enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuáles es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber”. (Carlino)

Las universidades australianas, inglesas y norteamericanas⁴, hace más de una década que consideran estratégica la alfabetización académica en sus estudiantes universitarios, y la incluyen en sus política universitarias. El hecho de considerar que la enseñanza debe partir de la lectura y la escritura como prácticas, procesos y representaciones sociales como forma de apropiación de una cultura académica se ha estado investigando desde hace 25 años, desde diferentes áreas disciplinares.

Carlino en sus escritos plantea que en la educación superior argentina los responsables de las políticas de información universitarias aún no han tomado en cuenta la importancia estratégica que posee la alfabetización académica en la formación de su comunidad educativa, y las experiencias didácticas que se han realizado fueron casos solitarios y sin un encuadre institucional que las sustentan.

2.2 Conceptualización del lenguaje

Resulta de interés para iniciar el abordaje de la problemática de la alfabetización, enmarcar cual es la concepción del lenguaje nos sustenta el mismo

Nos adherimos a la concepción del lenguaje que plantean Ribes, Cortés y Romero⁵ al afirmar que el lenguaje enmarca toda la conducta humana. Estos teóricos conciben al lenguaje a partir de tres dimensiones, como:

- conjuntos de relaciones interdependientes o medio donde el comportamiento individual es significativo;
- Sistemas convencionales (construidos de manera arbitraria, regularmente no mantienen correspondencia alguna con las características físicas de la situación analizada), que permite al individuo interactuar con otros individuos, con los objetos y eventos; y

⁴ El análisis de Carlino sobre las ciencias sociales y humanidades en el ámbito universitario se basan en estas posturas teóricas: Escribir a través del currículum (Russell, 1990), Estados Unidos; Nuevos estudios sobre culturas escritas (Street, 1999), Reino Unido; Alfabetizaciones académicas (Bode, 2001; Cartwright y Noone, 2000; Chalmers y Fuller, 1996), Australia; y en su propia experiencia.

⁵ RIBES, E; CORTÉS, A; ROMERO, P. 1992. *Tal vez el lenguaje no es un proceso o tipo especial de comportamiento: algunas reflexiones basadas en Wittgenstein*. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje N° 1.

- Dispositivo que posibilita a los individuos generar nuevos sistemas de relaciones que afectan la participación de los objetos los acontecimientos y las conducta de otros individuos y la propia

Es así que la evolución conductual en las tres dimensiones descritas se da en la medida en que el individuo participe del lenguaje como práctica, a partir de la adquisición, el ejercicio y una posible reformulación de los sistemas convencionales. Desde esta lógica se analizan las circunstancias en que el individuo; “*adquiere*” un sistema convencional, (desarrollo de morfologías fonéticas y gráficas), lo “*ejercita*” (ya sea hablando o escribiendo) y *formula los criterios* del sistema convencional que regulan su práctica

Por otro lado, pero siguiendo esta línea María Cristina Martínez Solís⁶, lingüista colombiana, afirma que

“El lenguaje, en tanto que discurso, es el elemento funcional que evidencia tanto los procesos sociales y culturales como los cognitivos, por lo tanto una propuesta sería de intervención pedagógica para el desarrollo de estrategias de comprensión y de producción discursiva no puede hacer caso omiso de los discursos y la manera como éstos se construyen”

2.3 Relación existente entre sus modos hablado y escrito

De acuerdo con Sperling (1996)⁷, un supuesto común en el análisis de la escritura es que el lenguaje hablado y escrito se influencia mutuamente y sólo es posible entender cómo aprenden los estudiantes a escribir si se considera dicha relación. La autora plantea que uno de los problemas de mayor interés en el estudio de ambos modos es el hecho de que solo algunos aprendices logran usar adecuadamente el lenguaje escrito a pesar a pesar de que la mayoría aprende a comunicare oralmente de manera satisfactoria. Este problema no es exclusivo de las etapas más tempranas del desarrollo de la escritura, por el contrario se evidencia aún en los niveles de educación media y superior y, específicamente, en el aprendizaje de la escritura científica.

De acuerdo con Vigotsky el desarrollo de la escritura no sigue la historia evolutiva del lenguaje hablado, ya que, desde su inicio, requiere altos niveles de abstracción.

“Cuando aprende a escribir el niño tiene que desembarazarse de los aspectos sensorios del habla y reemplazar las palabras por imágenes de las mismas [...] es lenguaje meramente imaginado y requiere simbolización de la imagen sonora en los signos escritos (un segundo nivel de simbolización) naturalmente debe resultar para el niño más difícil que el hablado.

⁶ MARTINEZ SOLIS, Maria Cristina. 1997 *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Editorial Universitaria del Valle, ALED - Colombia.

⁷ Crf. SPERLING. Citado por PACHECO CHÁVEZ, Virginia, VILLA SOTO, Juan Carlos. 2005. en *El comportamiento del escritor y la producción de Textos Científicos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, COMIE, Octubre-diciembre, año/vol. 10, número 027. ISSN: 1406-6666. México

La escritura es también lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular, una situación nueva para el niño.

En el habla las motivaciones cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el rumbo que tomará el lenguaje oral que no tiene la necesidad de ser conscientemente dirigido... Las motivaciones para la escritura son más abstractas, más intelectuales, y están más distantes de las necesidades inmediatas. En el lenguaje escrito estamos obligados a crear la situación, esto requiere una separación de la situación real”⁸

También desde una óptica Vigostskiana, otros autores han propuesto que, al igual que en el modo hablado del lenguaje, en la modalidad escrita los significados (usos de los términos en contexto o circunstancia) se construyen socialmente, es decir a partir de la interacción del individuo con los otros; se construye de acuerdo con una situación específica donde el aprendiz debe cubrir, en principio, los requerimientos de la comunidad, por ejemplo el salón de clase. Al respecto Pacheco Chávez y Villa Soto en su investigación citan a Flower (1994) que enuncia que *“los escritores y los lectores construyen significados en función de su contexto social y cultural, de las convenciones discursivas y de sus propósitos”*.

Por lo tanto el significado del escrito no reside en el texto, ni solo en las intenciones del escritor, sino en las interacciones de éste y el lector con sus respectivos supuestos y propósitos; es fundamental la relación entre escritor, texto y lector. Aprender a escribir implica aprender a anticipar cómo va a ser leído el texto (Sperling, 1996), este proceso es aprender a interpretar y, potencialmente, a reinterpretar el mundo.

2.4 El lenguaje escrito y verbal

La posesión de la lengua escrita, su dominio, la comprensión de lo que otro escribe, no son cuestiones ínfimas, ni implican *“simplemente”* que alguien que escribe y que lee esté mejor preparado, alcance paridad con otros estratos sociales.

Si revisáramos la historia de la alfabetización en los distintos pueblos y en especial en Argentina, advertiríamos que hubo cambios de concepciones: en algunas ocasiones *“el ser alfabetizado”* era signo de éxito y de conquista de logros a nivel individual. Pero en otros tiempos, la alfabetización se enmarcaba dentro de una responsabilidad y demanda social, como lo fue el dispositivo disciplinar de la escolarización obligatoria; en algunos casos se la consideraba como elemento igualador, como derecho, como justicia; en otros como manera de controlar, y disciplinar a una sociedad.

En este contexto, la concepción de la alfabetización se ha ido ampliando desde su consideración como la simple capacidad de firmar o de leer mensajes sencillos, hasta su

⁸ Vigotsky, L. 1988. *Pensamiento y lenguaje*. Ciudad de México: Quinto sol.

definición como posibilidad de *“lectura de nuevo material y recopilación de nueva información a partir de este material”*⁹

Un informe presentado por la UNESCO, en el año 1976, expresa el papel que debe cumplir la alfabetización, al llegar a ser

“... la oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada inmediatamente para mejorar los niveles de vida; la lectura y la escritura no han de llegar, no han de conducir tan solo a un saber general elemental, sino a una mayor participación en la vida civil y a una mejor comprensión del mundo que nos rodea, abriendo el camino, finalmente al conocimiento: humano básico”.

Consideramos que resulta indispensable, en la sociedad actual en que vivimos, dejar de centrar el aprendizaje de la lectura y la escritura como una situación pragmática¹⁰, dejando de lado la idea de que apropiarse de dicho aprendizaje, de que el poder realmente leer y escribir, es una manera de conocerse y conocer; comprenderse y comprender, de poder pensar, debatir, de formar un juicio crítico, y de sustentar una postura ante la vida.

“La lengua escrita nos permite fijar el pensamiento verbal y convertirlo así en un objeto susceptible de ser analizado, confrontado con nuestras ideas o la de otros textos y ofrecido a una exploración demorable...”

*En la interrelación entre pensamiento y lenguaje, las características del código escrito lo convierten en el medio más adecuado para tareas autorreflexivas y de estructuración de las propias ideas, ya que la mediación de la escritura nos obliga a un procesamiento de la información de alto nivel y es el medio en que operamos más conscientemente con las palabras para ordenar y descubrir su significado. Mientras tiene lugar el proceso de crear más fácilmente nuevas ideas, se incorporan nuevos significados o se establecen nuevas conexiones entre los conocimientos que se poseen”*¹¹

Wells (1987) construyó para analizar la alfabetización en los medios educativos, un modelo de análisis categórico sobre el dominio de la escritura dividido en cuatro niveles estratificados:

- El primer nivel denominado el ejecutivo: En esta concepción lo que se entiende por dominio de la lengua escrita consiste en ser capaz de traducir un mensaje del código escrito al hablado y viceversa, como si se admitiera fácilmente que los mensajes escritos y los hablados se diferencian únicamente por el canal adoptado. Desde el punto de vista educativo, esta concepción *“ejecutiva”* insiste en la posesión estricta del código como tal

⁹ Cf. RESNICK 1977; *Adaptive education for Young children: the primary education project*. Citado por COLOMER - CAMPS, 1996: pág. 17

¹⁰ Pensándola solo en su por qué, o su para qué: leer y escribir, por ejemplo para rendir mejor los exámenes.

¹¹ COLOMERR, T; CAMPS, A; 1996: *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste. Madrid.

- El segundo nivel es el funcional: Donde la lengua escrita consiste en un acto de comunicación interpersonal y su dominio radica en la capacidad de afrontar exigencias cotidianas de nuestra sociedad, como seguir instrucciones o leer un periódico. Además del código estricto, en este nivel se incluye el saber cómo varía la lengua escrita según el contexto y requiere instrucción sobre las características de determinados tipos textuales.
- El tercer nivel es el instrumental: Su especificidad radica en la posibilidad de buscar y registrar información escrita. En este nivel, tanto el código como la forma textual tienden a usarse como si fuesen transparentes de tal forma que, cuando los alumnos chocan con problemas textuales, la escuela tiende a atribuirlos a los contenidos vehiculados y no a un dominio insuficiente de la lengua escrita.
- El cuarto nivel es el epistémico: Si los niveles 2 y 3 consideraban la lengua escrita en sus funciones comunicativas, en este nivel se contempla el dominio del escrito como un medio de transformación y de actuación sobre el conocimiento y la experiencia. En este nivel se considera el dominio del escrito como una manera de usar el lenguaje y como una manera de pensar, y la tarea educativa se concreta en objetivos de creatividad y de interpretación y de evaluación crítica.

Consideramos, que en los profesorados que debemos tender a llegar al cuarto nivel, es decir el epistémico, ya que este, es el que garantiza la posesión real de la escritura.

Con respecto a concepciones sobre lectura, es válido marcar algunas cuestiones que resultan claves:

“... a pesar del reconocimiento espontáneo de la afirmación leer es entender un texto, la escuela contradice con cierta frecuencia esta afirmación al basar la enseñanza de la lectura en una serie de actividades que se supone mostrarán a los niños...cómo se lee, pero en las que, paradójicamente, nunca es prioritario el deseo de que entiendan qué es lo que dice el texto... El alejamiento de estas prácticas educativas de cualquier búsqueda del significado no se basa, naturalmente, en una perversidad intrínseca de la escuela, sino que son consecuencia de una concepción lectora que ha permanecido vigente durante siglos, hasta que los avances teóricos en este campo durante las últimas décadas la han puesto en cuestión.

De acuerdo con las perspectivas establecidas anteriormente sobre la lengua escrita, la descripción actual de la lectura se realiza en el interior del marco teórico general que explica cómo los seres humanos interpretan la realidad, cómo procesan la información según el uso muy extendido de la comparación entre estos procesos mentales y los procesamientos informáticos. En el seno de esta descripción, la concepción tradicional de la lectura constituiría lo que ha sido

definido como un modelo de procesamiento ascendente. Este modelo supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto. Para seguir este proceso, el lector debe descifrar los signos, organizarlos aunque sea de forma subvocálica, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unir los unos con los otros para que su suma le ofrezca el significado global.

Sin embargo, por lo que sabemos hoy en día, algunos de estos mecanismos ni siquiera forman parte del acto de la lectura... Hay muchos otros mecanismos que intervienen en la comprensión de un texto escrito. Son todos aquellos que forman lo que ha dado en llamarse procesamiento descendente porque no actúan como los anteriores, desde el análisis del texto a la comprensión del lector, sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto.” (Colomer - Camps, 1996: 34)

Por otra parte el significado de un texto no reside en la forma de significados de las palabras que lo componen, ni en el significado literal del texto, ya que los significados se construyen los unos en relación con los otros: la aceptación del significado de cada palabra depende de la frase donde aparece, la estructura de la frase también aporta significado; un párrafo puede contener la idea central de un texto o constituir un simple ejemplo según su articulación en el discurso, el gesto de un personaje puede ser banal o muy significativo según la narración en la que aparezca. Además, un mensaje verbal jamás ofrece el total en la información sino que el emisor lo construye simplemente con la información que juzga necesaria para que el receptor lo entienda, suponiendo que hay muchas cosas que no es preciso explicitar. Así pues, durante la lectura de un mensaje escrito el lector debe razonar e inferir de forma continua. Es decir, debe captar una cantidad de significados que no aparecen directamente en el texto, pero que son deducibles: informaciones que se presuponen, conocimientos compartidos entre emisor y receptor, relaciones implícitas temporales, de causa y efecto, entre los elementos del texto, entre otras. Tal como indicaron Adam y Starr (1982)¹². *“El texto no proporciona más que una de las fuentes críticas de información. Es preciso que el resto provenga de los conocimientos previos del lector”*

Es por eso que se concibe al lector como activo, en la interacción entre lo que recibe y lo que tiene, nacerá el deseo, y la necesidad de nuevas apropiaciones.

“En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es, por encima de todo, un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar en una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que

¹² Cfr. COLOMERR, T; CAMPS, A; 1996: *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste. Madrid.

proporcionan el texto y los conocimientos del lector, y a la vez iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura... Hall (1998) sintetiza en cuatro puntos los supuestos fundamentales de la investigación en esta área:

1- La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.

2- La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto. Al contrario, el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

3- El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual. Su limitación sugiere que los procesos de bajo nivel funcionan automáticamente y que, por lo tanto, el lector puede atender a los procesos de comprensión de alto nivel.

4-La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión... es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su interpretación textual”¹³

Resultaron altamente esclarecedoras las palabras de L. Mc Cormick Calkins en su Didáctica de la escritura cuando dice: *“Los seres humanos tenemos una profunda necesidad de plasmar nuestra experiencia en escritura”*

“Necesitamos dar belleza a nuestras verdades. Los hombres de las cavernas inscriben sus relatos en escuetas pictografías en las rocas que les servían de paredes. Con fibras, con bolígrafos, lápices labiales y lapiceras, los niños pequeños dejan sus marcas en las paredes del baño, en el dorso de los sobres usados, en los deberes escolares de sus hermanos mayores. Con trazos lentos y desparejos, los viejos y los enfermos de los hogares de ancianos y de los hospitales transforman sus vidas en letras. No hay en la tremenda complejidad de nuestras vidas, otra línea argumental que la que nosotros mismos nos trazamos. Dar forma a la experiencia es un modo de apropiársela: la escritura nos permite convertir el caos en algo bello, rescatar momentos de nuestras vidas...”

Es por eso que Anne Morsan Lindbergh dice: *“Debo escribir, debo escribir a toda costa. Porque la escritura es más que la vida: es la conciencia de la vida”* (Mc Cormick Calkins, 1993: pág.12).

¹³ COLOMERR, T; CAMPS, A; 1996. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste. Madrid.

Las cuestiones claves que en síntesis quedan en pie son:

- Lectura y escritura forman un círculo que se retroalimenta. Una lleva a la otra y viceversa.
- Escritura significativa: la que cada uno elige, con la que cada uno se compromete porque es la propia: no está hecha *“para el profesor ni para la nota”*, o *“para el director o el sistema”*... sí a partir de uno y para que circule
- Escritura proceso: integrando la idea del cambio de concepto (de producto a proceso).
- Escritura que se socializa: que lleva a interactuar con otro, el compañero, el profesor, el colega... requiere de una buena, óptima *“escucha”* y de una gran apertura para volver sobre el texto con nuevas preguntas, y decidir en base a ellas la textualización final
- Lectura significativa en proceso, que tiende a socializarse, que desea conocer e interpretar, incorporando las competencias propias, lo que otro dice y que casi necesariamente va a llevar a la escritura.

Frank Smith en su obra: *“De cómo la educación apostó al caballo equivocado”* dice, aunando escritura y lectura: *“...la escritura requiere de un enorme fondo de conocimientos especializados que probablemente no pueden adquirirse en clases, libros, ejercicios o rutinas de ensayo y error, y ni siquiera en la propia práctica de la escritura. Un maestro puede planificar para los niños una serie de tareas que den como resultado la producción de una pequeña pero aceptable gama de oraciones, pero hace falta mucho más que eso para ser un autor competente y flexible de cartas, informes, memorandos, diarios y quizás poemas, o piezas de ficción adecuadas a las demandas y posibilidades del mundo extra escolar.*

“¿Dónde adquieren las personas que escriben ese conocimiento que necesitan?... mi hipótesis es que los escritores adquieren ese saber intangible solo mediante la lectura... (pero) para aprender a escribir, no obstante, los niños deben leer de una manera especial...

Los aprendientes necesitan encontrar y asimilar una multitud de hechos y de ejemplos que van desde la ortografía de cada palabra hasta la organización adecuada de textos complejos... los modelos deben estar en lo que las otras personas han escrito, en los textos existentes...

Todo... se me tornó evidente una vez que disipé mi propia ilusión de que la enseñanza prescriptiva podría transmitir aunque más no fuera una módica fracción de lo que un escritor necesita saber. La lengua escrita exhibe, en su uso, todas las convenciones que le son pertinentes.

Finalmente, yo sabía de dónde viene el saber que los escritores necesitan: de los textos en circulación, de la oferta de páginas impresas...

Aprendimos a escribir sin sospechar que estamos aprendiendo ni qué estamos aprendiendo. Todo apunta a que necesariamente aprendemos a escribir de lo que leemos, y a medida que leemos. Ese es el mecanismo que debe ser explicado.”

Para aprender a escribir como un escritor, hay que leer como un escritor...

... También hace falta que un maestro u otro profesional actúen como colaboradores inmediatos del aprendiz de escritor, para apoyarlo y alentarlo, pero también, para suministrarle conocimientos técnicos que un texto no le puede aportar...”¹⁴

Y resulta fundamental la siguiente afirmación del autor citado: “...*la primera responsabilidad de los maestros debe ser la de demostrar a los niños que la escritura es interesante, posible, satisfactoria y digna del esfuerzo.*”.

En la presente propuesta de investigación trasladamos esto al nivel superior, entendiendo que Frank Smith no pretende solamente hablar del “*maestro de lengua*” de la escuela primaria, sino que esta debe abarcar a todos los niveles del sistema educativo.

Ahora bien, para seguir avanzando en el encuadre teórico de esta investigación y adentrarnos en que sucede en el sistema educativo con el abordaje de la alfabetización académica, consideramos que es necesario desarrollar cual es el lugar del estudiante y del docente en el sistema didáctico:

2.5 El lugar del estudiante en el sistema didáctico:

Cuando el problema es formulado a partir de las carencias que los estudiantes arrastran de los niveles anteriores de escolaridad, al ingresar a los estudios terciarios, el lugar de ellos en el sistema didáctico queda definido por aquello que “*no son capaces de hacer*”. Esta postura parte del supuesto de que el nivel medio debe garantizar el aprendizaje de la lectura y la escritura, entendiéndolas como la adquisición de habilidades generales básicas aplicables a la comprensión o a la producción de textos en cualquier contexto.

Cuando se asume que el centro del problema es la formación del estudiante como integrante de la comunidad disciplinar, no se espera de él que desde el inicio sea capaz de enfrentar los problemas propios de la lectura y la escritura de los textos académicos específicos, sino que éstos forman parte de su formación superior terciaria.

Se plantea como imprescindible para el análisis asumir una perspectiva temporal y reconocer a las prácticas de las que participan los profesionales, científicos y académicos como el producto –siempre dinámico y provisorio– de un proceso cultural y socio-histórico en el que hace falta acompañar a los estudiantes. Desde esta perspectiva los estudiantes se constituyen como lectores o escritores que enfrentan los desafíos de la construcción de conocimientos. Se trata de procurar logros conceptuales más que adquisición de habilidades generales. Esos logros conceptuales podrían estar referidos a la reconstrucción de sus

¹⁴ SMITH, Frank. 1994, *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Aique, Buenos Aires. ISBN: 950-70-20404

capacidades lingüísticas y discursivas para adecuarlas y ponerlas en juego en contenidos disciplinares más extensos, complejos y profundos.

Esta postura comparte la preocupación por el deterioro en la formación de la escuela media en nuestro país, pero señala que la vida académica de los estudios superiores requiere prácticas de lectura y escritura propias y que no figuran entre los propósitos de enseñanza de los niveles anteriores. Pero obviamente se requiere que los alumnos que concurren a los profesorados hayan “aprendido” ciertas capacidades lingüísticas y discursivas en los niveles anteriores.

Se ha planteado que los estudiantes tienen que poder encontrar en las asignaturas iniciales de las carreras, nociones acerca de la función que van a desarrollar, de los conocimientos necesarios para poder llevarla a cabo, de los ámbitos en los que su profesión se desenvuelve, etc. Esto marcaría un ingreso efectivo en el proceso de la formación profesional, y se constituiría en el referente a partir del cual cobran sentido las prácticas de lectura y escritura de las que debe apropiarse. Ubicado en este contexto, el estudiante estará en mejores condiciones para enfrentar los desafíos de su formación y decidir sobre su continuidad.

También se debería favorecer la autonomía del alumno enseñando estrategias de comprensión, siempre vinculadas con la construcción de los conocimientos específicos. No cabe duda que los estudiantes tienen que aprender a escribir un informe comprensible para cada uno de los posibles destinatarios, de su futura profesión. A su vez, tienen que poder comunicar sus experiencias en los ámbitos de intercambio entre colegas. Por lo que el manejo de esta clase de escritos requerirá una formación profesional y académica que incluya discusiones acerca del conocimiento disciplinar puesto en juego, acerca de la función social que se ejerce y sobre los requerimientos del género que la comunidad profesional reconoce como válida.

2.6 El lugar del profesor en el sistema didáctico

Habiendo consenso en que la lectura y la escritura deben constituirse en objetos de enseñanza en los estudios superiores de profesorados, el primer interrogante es a quién corresponde hacerse cargo de garantizar su aprendizaje. Las dos grandes tendencias advertidas en el rastreo de antecedentes, señalan distintos responsables para esta tarea, según se entienda que los contenidos a enseñar son el conjunto de habilidades globales para la producción y comprensión de textos, o las prácticas a las que corresponden los textos de circulación académica. En la primera la responsabilidad es asumida por un especialista en lectura y escritura o un profesor en letras, o incluso por docentes de otras materias que han sido previamente capacitados para llevar adelante estos cursos o talleres. En la segunda tendencia el responsable de llevar adelante este aprendizaje es el docente de la asignatura -que, por otro lado, es quien percibe y puede analizar el problema no aisladamente sino en situación- o equipos interdisciplinarios que acompañen su tarea.

En este punto se plantea un segundo problema: ¿cuál es la formación que se requiere para que los profesores de las asignaturas puedan acompañar a sus estudiantes en el aprendizaje de estas prácticas? La discusión ha señalado diversos aspectos y problemas:

Será necesario encarar una tarea de formación y acompañamiento de los docentes que, lejos de basarse en la incorporación de terminologías lingüísticas y su transmisión a los estudiantes, enfatice el análisis de los propios procesos de lectura y de escritura vinculados a la tarea académica y brinde herramientas para diseñar propuestas de enseñanza que faciliten su apropiación por parte de los estudiantes. Algunas experiencias muestran este intento, como la de cursos a los docentes (por ejemplo "La enseñanza de la lectura y de la escritura en el aula universitaria", M.Marucco, U.B.A.)

El trabajo en equipos que integren especialistas en la asignatura, pedagogos y especialistas en lectura y escritura se ha indicado en todos los casos como la mejor condición para el diseño, desarrollo y seguimiento de situaciones de enseñanza. Pero la integración de estos equipos requiere de un esfuerzo extra de construcción de marcos y referentes teóricos comunes no siempre sencillo de llevar adelante y para ello es necesario contar con tiempo extra al dictado de las clases y con espacios que permitan el encuentro de personas pertenecientes a distintas unidades académicas. Y nuestra realidad es que las instituciones no siempre garantizan estas condiciones, por lo que este tipo de trabajos suele depender de las posibilidades de las personas para dedicar a ellos tiempo no remunerado, lo que acarrea problemas para la continuidad de la experiencia. No debemos dejar de mencionar otras posibles dificultades a enfrentar a la hora de la inserción institucional: crecimiento del número de alumnos sin que se amplíen los equipos docentes, falta de reconocimiento académico y material de la tarea docente, falta de apoyo institucional a las nuevas propuestas, y falta de entendimiento de las propuestas, más aún si contradicen en algo la tradición académica de la institución al instituir una nueva práctica.

Otro problema que se debe enfrentar es que aun reconociendo la necesidad de integrar estos saberes en el ámbito de las asignaturas en el nivel superior, la tarea de modificar la práctica cotidiana de los docentes se presenta tan ardua y extensa que hace pensar en la alternativa de no asumir en absoluto la enseñanza de estas prácticas, dejando su construcción en manos de los estudiantes, de manera espontánea e intuitiva, tal como muchos de los actuales profesionales lo han hecho durante su formación.

Se trata no sólo de conseguir que los estudiantes se apropien de nuevas prácticas lingüísticas y discursivas o que reconstruyan las que poseen para adecuarlas y emplearlas en los nuevos contenidos disciplinares, sino también de conseguir que incorporen aquellas prácticas específicas que le permitirán avanzar en su vida académica. Nuevamente el desafío parece radicar en encontrar nuevas propuestas que acompañen al estudiante en el proceso de asumir un lugar autónomo y crítico en la situación didáctica.

3. Aspectos metodológicos

Se adoptó un enfoque metodológico cuanti-cualitativo, donde se trianguló la información obtenida por esta doble vía, cotejando las distintas fuentes de información a través de un análisis reflexivo y crítico. Se operó desde un proceso en espiral, de combinación de obtención de información empírica y análisis categórico. El diseño fue predominantemente *sincrónico*. El nivel de la investigación es exploratorio y descriptivo. El trabajo es tanto bibliográfico como de campo.

Los instrumentos de recolección de datos fueron objetos de una doble elaboración, en una primera instancia se aplicarán a título exploratorio sobre pequeñas muestras, como prueba piloto y posteriormente una vez validados, su implementación fue definitiva. Se aplicaron a la totalidad de docentes que trabajan en el Instituto y se entrevistaron a las autoridades del mismo. Las encuestas semi estructuradas (constaron de preguntas cerradas con opciones previamente definidas, preguntas abiertas donde los actores pudieron expresarse en sus respuestas, y preguntas semiestructuradas

Para el procesamiento de los datos se utiliza el software SPSS, (programa estadístico para las Ciencias Sociales) para las preguntas cerradas y semi estructuradas; mientras que en el sistema informático Excel se procesa las preguntas abiertas que al momento de presentación del presente trabajo se están categorizando. Estas dos maneras de procesar la información recibida, permiten relacionar la mirada cuantitativa con la cualitativa, lo que permite un enriquecimiento en la lectura de la información a la luz del marco teórico y el rastreo bibliográfico.

4. Resultados alcanzados

Al momento de presentación del trabajo nos encontramos realizando la categoría de análisis de las preguntas abiertas y procesando los instrumentos de recolección de datos, y respecto al abordaje de la alfabetización académica, nos resulta de interés reconocer que:

- Subyace una idea democratizadora, ya que leer, escribir y expresar oralmente la palabra propia es una cuestión de derechos y obligaciones por parte del alfabetizado y del alfabetizador.
- La alfabetización es condición necesaria para la formación del ciudadano.
- La alfabetización que reciben las nuevas generaciones es deficiente pues no asegura el acceso a la cultura letrada.
- El problema de la lectura va unido, indefectiblemente, al de la escritura. Se comprende mejor el texto escrito cuando el usuario es también un escritor y, como tal, utiliza diversas estrategias y recursos para hacerse comprender por el lector. Y, viceversa, un escritor se forma como tal a través de múltiples e inacabables lecturas en las cuales va descubriendo estrategias, estilos y recursos para hallar la propia manera de “decir su palabra”. Al mismo tiempo, la comunicación oral es imprescindible para el desarrollo de las situaciones de lectura y escritura pues contar, comentar, discutir, argumentar permite una mejor interpretación del texto o una más ajustada escritura.

- La alfabetización como derecho se imbrica con la concepción freiriana que la define como acción cultural a favor del propio pueblo. Paulo Freire¹⁵ reconoce como finalidad de este proceso una educación liberadora o de concientización a través de la cual el alfabetizado despierta a la realidad social conciente de su lugar en la historia. La alfabetización es un acto de conocimiento, es acción, reflexión y toma de posesión. De ahí que alfabetizar es enseñar a leer, escribir y hablar de manera tal que el proceso sea en todo momento reflexivo, crítico y propiciador de autonomía, características que identificarán al futuro ciudadano.

5. Aportes de la investigación para la toma de decisiones:

La presente investigación es un aporte valioso para la toma de decisiones a nivel institucional respecto del tema de la alfabetización académica, porque visto los resultados arribados al día de la fecha, se considera que será necesario generar ión académica en cada disciplina, de manera coordinada y articulada tanto horizontal como verticalmente dentro currículum.

6. Bibliografía

ARNOUX, E., DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba. 2002.

CARLINO, P. *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Universidad Nacional de Luján, junio de 2001. Disponible en Internet en: <http://www.unlu.edu.ar/~redecom>

_____. *Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*. *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital, agosto de 2002, OEI. Disponible en Internet en: <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf> -Reproducido en *Uni-Pluri/versidad*, 2002. Vol. 2, Nº 2, 57-67.

_____. *Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad*. Ponencia invitada en el Panel *Enseñanza de la Escritura*, Seminario Internacional de Inauguración de la Subsele Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza, abril de 2002. Disponible en Internet en http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/(o por el nombre del autor en <http://www.educ.ar/>)

_____. *Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué*. *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 7, Vol. 2, 43-61. 2002

¹⁵ FREIRE, PAULO. 1972. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

_____ *¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades.* Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, año 23, N° 1, marzo, 6-14. 2002.

_____ *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles.* Educere, Revista Venezolana de Educación, Vol. 6 N° 20 (ISSN 1316-4910). Universidad de Los Andes, Mérida, enero-febrero-marzo de 2003, 409-420. Disponible también en Internet en:

<http://www.saber.ula.ve/db/saber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol6num20/articul7.pdf>.

2003.

_____ *Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte.* *Revista de Educación* (Madrid), en prensa. 2003.

CASSANY Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Ediciones Paidós. México. 1996.

MARUCCO, M. *La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria.* Ponencia presentada en las I Jornadas sobre *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, organizadas por el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: www.unlu.edu.ar/~redecom

RETA, L. *Alfabetización Académica: un debate actual.* Informe copilado preparado para el Taller dictado en el marco del Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad educativa en la Universidad Nacional del Comahue. Argentina. 2004.

VÁZQUEZ, A.; NOVO, M. *Producción de textos y comunicación del conocimiento.* Río Cuarto, Departamento de Imprenta y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 1999.

VÉLEZ DE OLMOS, G.; RINAUDO, C. *La lectura en la universidad: experiencias de aprendizaje cooperativo.* Comunicación libre en el I Congreso Internacional de Educación *Educación, Crisis y Utopías*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, julio de 1996.