

La alfabetización académica como proceso individual-colectivo del aprendizaje para una educación más eficiente



Academic literacy as an individual-collective learning process. Aiming to an efficient education.



Alberto J. Belandria Balestrini

<https://orcid.org/0000-0002-4991-2217>
jossuebelandria@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 424 770 0028

Escuela de Medicina

Facultad de Medicina

Universidad de Los Andes

Mérida-Venezuela

Esther Patricia Monsalve Díaz

<https://orcid.org/0000-0001-6230-3021>
abzhy2@gmail.com

Teléfono de contacto: +58 412 799 6436

Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada

Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño

Mérida estado Mérida. Venezuela

Resumen

En el ámbito universitario existe una problemática global cuyo eje fundamental consiste en una educación basada en la transmisión verbal y directa del conocimiento, sin adentrarse en los procesos recepción y procesamiento del aprendizaje. Con frecuencia se induce al estudiante a practicar verbalmente desde el lenguaje hacia la escritura, resultando en una adopción discursiva sin experiencias tangibles que ayuden a la correcta enseñanza. Se plantea la alfabetización académica como respuesta pragmática no sólo en ámbitos educativos, sino también en los laborales-profesionales, debiendo en ella involucrarse el proceso de lectura y escritura en el cual se recurre al análisis, comprensión, interpretación y crítica. cobra importancia entonces la metacognición para la comprensión abstracta y global de la lectura y escritura como fenómenos de la alfabetización académica, recurriendo a los procesos fisiológicos que en la mente ocurren para convertirse en un proceso colectivo del cual depende una educación eficiente.

Palabras clave: Alfabetización Académica, Enseñanza, Discurso, Comprensión.

Abstract

In the university context there is a global problem whose fundamental axis consists of an education based on the verbal and direct transmission of knowledge, without going into the reception and processing of learning processes. The student is often induced to practice verbally from language to writing, resulting in a discursive adoption without tangible experiences to aid in correct teaching. Academic literacy is proposed as a pragmatic response not only in educational settings, but also in work-professional settings, and the reading and writing process in which analysis, understanding, interpretation and criticism is used must be involved. Metacognition becomes important then for the abstract and global understanding of reading and writing as academic literacy phenomena, resorting to the physiological processes that occur in the mind to become a collective process on which an efficient education depends.

Keywords: Academic literacy, Teaching, Speech, Reading, Writing.

Author's translation.

Fecha de recepción: 29/08/2020

Fecha de envío al árbitro: 01/09/2020

Fecha de aprobación: 24/09/2020

Muchos son los problemas planteados por los profesionales que se dedican a la enseñanza en distintos niveles educativos, incluido el universitario. Entre ellos los más notables se remontan a la esencia misma de la academia: el acto de transmitir el conocimiento y qué esperar como respuesta a este acto de transmisión.

Basándose en tal perspectiva, Paula Carlino (2003, 2013) propone luego de largos estudios y revisión de diversos autores hispanohablantes y de otras lenguas el concepto de “alfabetización académica”, que en su acepción más básica se refiere al proceso mediante el cual un estudiante se adapta a las necesidades académicas que se le plantean desde su ingreso en la universidad y durante todo el tiempo que dure su formación académica. Desde su primera publicación al respecto, el término ha sido ampliamente utilizado incluso por la misma autora diez años después con el objetivo de depurar y enfatizar la importancia de elementos como la práctica de la lectoescritura con énfasis en los procesos educativos.

Existen múltiples publicaciones y estudios especializados en el área, pero es evidente un auge en los mismos desde el año 2002, Carlino (2013) aclara de hecho, que al realizar una búsqueda en la plataforma de Google con el término “alfabetización académica” en 2002 sólo habían 10 resultados, mientras que en 2013 ya existían cerca de 20.000 resultados. Comparando numéricamente se observa que de allí en adelante, el concepto ha ido arraigándose en el mundo hispanohablante. Los angloparlantes solían superar 10 veces en número las publicaciones en español. En la actualidad¹, aparecen 3.840.000 resultados en español, contra 166.000.000 resultados al efectuar una búsqueda con el término en inglés: academic literacy.

Más allá de un concepto teórico, la conceptualización de la alfabetización académica responde a la necesidad que pueden sentir los profesores de distintas universidades en Latinoamérica y el mundo de incluir cursos propedéuticos antes de las clases específicas de sus programas académicos, debido a observaciones como ‘los alumnos no tienen el conocimiento básico de la materia’, ‘no saben escribir, redactar o hacer un resumen’, o simplemente ‘no tienen las habilidades necesarias para estar en un programa de pregrado universitario’, que son quejas o descontentos similares a las planteadas por Marta Marín (2006).

Es común para docentes universitarios creer que de plantear cursos propedéuticos respaldados con un conocimiento previo, el rendimiento estudiantil mejorará como lo plantean Méndez, Vázquez y López (2016). Estos cursos tienen como objetivo “reforzar la base respecto a aquellas materias de mayor dificultad con las que el alumnado se enfrentará en el primer curso y facilitar la adaptación al contexto universitario”, resaltando el interés en la adaptación siendo ésta una labor intrínseca de la alfabetización académica.

Claro está, el concepto no tiene aplicabilidad únicamente en el ambiente académico, también incluye el ambiente profesional en el que ha de desempeñarse el individuo al considerar los dialectos, actitudes y comportamientos propios del entorno al que debe adaptarse para hacer su contribución académica y social.

Separar el concepto de alfabetización de la lectura y escritura como elementos de aprendizaje puede ser tentador para su análisis más específico. Sin embargo, éstos están profundamente relacionados y su punto de encuentro termina siendo el aula de clases. En este entorno, el docente tiene un rol profundamente definido como dador de conocimiento y el estudiante termina siendo un innegable receptor pasivo, tradicionalmente hablando.

Este enfoque tradicionalista atenta riesgosamente con algunas nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, factor definitivo de la alfabetización (Carlino, 2003) es necesario entonces contemplar el tema de “alfabetizar” como parte de un proceso macro, involucrando actividades de producción y análisis de textos como requisitos para aprender en cualquier nivel, pero específicamente dentro de las competencias universitarias.

La alfabetización, por tanto, apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior dándole nombre al proceso de “asimilación” de un ente individual a una comunidad científica una vez hay establecido un nivel de reconocimiento y apropiación del estilo discursivo que al final condiciona la evolución del pensamiento en dicho individuo. Esto lleva a la normalización del razonamiento que marca una norma dentro de dicha comunidad, creando además culturas comunitarias diversas en cada ámbito, carrera y profesión.

Es fácil identificar ejemplos de estos patrones de comportamiento en los distintos perfiles profesionales: Si bien existe un p^éns^um b^ásico de ingeniería por ejemplo, la jerga, los procesos comunicativos, las normas y pautas que tiene cada rama de la ingeniería son distintas. Esto provoca que los ingenieros en sistemas tengan formas diferentes de alfabetización que los ingenieros civiles. De igual forma, el criminólogo, el politólogo y el abogado tienen un proceso comunicativo con formas, normas y procesos distintos a pesar de haber estudiado tópicos similares en materia de leyes, derechos humanos y elementos jurídicos.

Dado que la lectura se considera como un elemento fundamental del aprendizaje y de la alfabetización académica, es importante conocer la disposición formal preexistente en la plataforma académica hacia la lectura como práctica integral. Desde Morales (2002) se estudia la evolución de la visión tradicionalista de la lectura como herramienta del aprendizaje, concluyendo que no existen transformaciones significativas en el uso de esta concepción, ya que permanece vigente la idea de que el aprendizaje se logra a través de la repetición, la memorización sin sentido, el dictado y la copia.

Posteriormente, autores como Córdova, Ochoa y Rizk (2009) han presentado evidencia de que existe una concepción minimizada del leer, que se limita únicamente al acto de decodificación y asignación de significado a estructuras verbales en vez de conferírsele un espacio especial en el proceso del pensamiento.

Cuando los niños ingresan a la escuela, generalmente sólo manejan un lenguaje oral básico que les permite comunicarse con cierta eficiencia, pero la gran mayoría de ellos, aún no se ha apropiado del lenguaje escrito, y es en este nivel donde comienza la intervención del docente; orientando la adquisición y el desarrollo de estos lenguajes.²

La característica del lenguaje oral básico y su posterior traducción y puesta en escena dentro del lenguaje escrito usualmente de carácter deficiente o no acorde al solicitado por el nivel educativo en el que se encuentra el sujeto no es un fenómeno presente únicamente al momento de ingresar a la escuela. Sucede también al comenzar la universidad, un nuevo curso, estudios de cuarto nivel y, de igual manera, al iniciar la vida profesional.

Ciertamente se concibe la lectura como una herramienta que ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Dentro de la práctica docente se pueden comprobar resultados casi inmediatos en relación a la ortografía, el aumento de vocabulario y una evidente mejoría en la expresión oral y escrita. Esto forma parte de las razones que empujan a autores como Carlino a señalar que la lectura está constituida como una extraordinaria herramienta de trabajo intelectual.

De hecho, Cassany (2006) explica que “leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales”

Dentro de la lectura aparecen distintas operaciones mentales que realizamos durante tal proceso, en algunos casos inconscientes y en otros, con plenitud de consciencia. A pesar de su aparentemente fácil identificación, si se analizan de una forma más metacognitiva, estos procesos aparecen como factores integrales complejos dentro del mismo proceso de la lectura. Tales operaciones son, para Córdova, Ochoa y Rizk (2009, p. 162): Análisis, comprensión, interpretación y crítica.

El análisis se remonta al entendimiento preliminar del texto, la comprensión a la aprehensión del mismo dentro de la persona, la interpretación a la conceptualización textual bajo los esquemas individuales-personales y la crítica. Es una referencia directa al proceso de desglosar los elementos buenos y malos a consideración,

que pueden expresarse luego verbalmente por procesos de escritura. La crítica se enmarca entonces en la interpretación dada.

Estas operaciones (análisis, comprensión, interpretación y crítica) requieren desde el punto de vista fisiológico el uso de áreas cerebrales específicas denominadas cortezas de asociación multimodal, las cuales tienen la particularidad de no recibir un único tipo de información sino de cumplir una función compiladora.³

De adentrarse en el concepto de la interpretación textual como medio de introspección y autoexploración, el presente texto quedaría limitado y se corre el riesgo de no expresar en su totalidad toda la gama de estructuras involucradas tanto en la comprensión anterior como en la coordinación de una respuesta proporcional y correspondiente a la entrada sensorial.

Olivera y Neus (2009) señalan también que el reto académico actual no es sencillamente transmitir información, sino incentivar las capacidades que le permiten a los jóvenes desarrollar un punto de vista crítico frente a la lectura, enfrentado sus conocimientos preexistentes con la información nueva que está siendo recibida, una vez más apoyando la comprensión de la lectura como elemento de la alfabetización académica, un proceso mucho más complejo e integral.

Queda entonces demostrado que el acto de leer no es sólo la memorización de elementos gráficos y su significado, sino también una concepción orientada a la acción posterior que tenga el individuo. Por tanto, una de las cosas que se debe evitar es el aislamiento de la escritura como complemento de la lectura. Por el contrario, se debe crear conciencia respecto a la existencia de la conversión de lectura en escritura, marcando una diferencia en el desarrollo cognitivo complejo.

En este aspecto contribuye también Howard (2007) señalando la necesidad de desarrollo de la intertextualidad como concepción dentro de la producción escrita. El autor refiere que incluso si quien escribe no tiene una conciencia plena del estado de integración de su producto, la práctica de la escritura desde la lectura asegura el inicio del contacto entre ambos procesos, lo que puede inducir la alfabetización como consecuencia del acto en sí mismo.

La escritura, en conjunto con la lectura son potencialmente herramientas epistémicas, que desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. La escritura es una práctica social multifuncional que varía según los contextos y las funciones a la que sirven, por lo que la retroalimentación en la producción de textos escritos es fundamental para depurar la concepción y ejecución de los mismos, de acuerdo a los requerimientos individuales de cada momento. Por tal razón, deben tomarse en cuenta algunas ideas por Carlino (2013):

1. Cada ámbito y nivel del saber tienen una manera singular de leer y escribir, 2. Leer y escribir no son habilidades básicas que se logran de una vez y para siempre, 3. La lectura y la escritura son procesos que nunca se aprenden en su totalidad, 4. Aprender a comprender y producir un texto no es un asunto que se consigue con solo ingresar a la universidad.
1. Cada ámbito y nivel del saber tienen una manera singular de leer y escribir: No se puede pretender que exista un único tipo discursivo y una forma específica de leer y escribir, por lo cual tampoco puede pretenderse que un estudiante desarrolle un estilo único para cubrir todos los requerimientos académicos de la educación actual, dada la característica variable y no unificada de las estrategias didácticas propuestas por cada docente en su aula de clase.
2. Leer y escribir no son habilidades básicas que se logran de una vez y para siempre, sino que requiere, sobre todo, un constante compromiso de práctica y ejercicio. La capacidad de lograr una expresión oral y escrita satisfactoria no es un proceso que se pueda considerar concluido en un momento dado, sino que tiene la particularidad de poder seguir construyéndose a lo largo del tiempo.
3. La lectura y la escritura son procesos que nunca se aprenden en su totalidad, por esta misma razón, es imperativo el papel de los docentes como motivadores y guías en la búsqueda de las mejores herramientas de formación y alfabetización académica.

4. Aprender a comprender y producir un texto no es un asunto que se consigue con solo ingresar a la universidad. Al contrario, son procesos continuos como la vida misma, que se van desarrollando y nunca alcanzan un culmen, sino que siempre se van mejorando, actualizando, contextualizando.

Sin embargo, debe aclararse que las dificultades identificadas en la lectura y la escritura no se corresponden con la expectativa de que el proceso tenga una mayor complejidad si se elabora el trabajo en una lengua extranjera en lugar de en la lengua materna, sino que parecen surgir debido a carencias en el conocimiento explícito de las convenciones de los géneros discursivos pertinentes. Como medida para facilitar los procesos de composición de los diferentes apartados de los trabajos, se proponen talleres, en inglés y español, cuya metodología se basa en el modelo «Reading to Learn» / «Leer para aprender», de Rose y Martin (2018), de eficacia demostrada para la mejora de la alfabetización académica a través de la pedagogía de los géneros discursivos. (Ahern, Hernando 2020).

Algunos autores, como Guzmán-Simón y García Jiménez (2015) postulan que más allá de una alfabetización académica, debe buscarse una “alfabetización crítica” para no sólo apropiarse del discurso, sino también poderlo modificar. Sin embargo, tal proceso está también intrínseco en la alfabetización académica, como ya se ha nombrado, aunque metacognitivamente está en un nivel más profundo. Sin embargo, estos autores definen que tal alfabetización crítica estará determinada en gran medida por las conductas de los docentes, quienes convertirán a los alumnos en “instrumentos para la toma de conciencia y autorregulación intelectual”.

Concluyendo, se resalta la importancia de comprender estos procesos como parte fundamental no sólo del aprendizaje, sino de la vida misma. Desde que una persona se topa con un conjunto de símbolos y letras, para luego agruparlas, dándoles un significado individual y conjunto. No sólo se enseña a leer y a escribir, sino también a pensar y a desarrollar otras capacidades.

Finalmente, tal como Guzmán-Simón y García-Jiménez explican (2015), se postula que “las universidades deberían realizar una intervención consciente y sistemática sobre los hábitos de los estudiantes para conseguir su adecuada alfabetización académica”. Sin embargo, no se recomienda la elaboración de un curso propedéutico para cada carrera. Por el contrario, se sugiere establecer por directriz universitaria la alfabetización académica en cada materia de cada carrera. De tal forma no habría necesidad de cambiar el pènsum de estudios, sino el enfoque de la educación misma.

Entonces, dada esta relación entre la forma de interpretar un discurso interno que bien puede ser bidireccional (orientado a la escritura y a la lectura), y la forma de pensar, entra en juego la responsabilidad del docente. Dado el caso, ante tantas dificultades que se presentan en el aula, entonces ¿por qué no enseñar también a leer el conocimiento oculto o explícito de los propios escritos? ¿No sería tal hecho una mejor forma de alfabetizar? El mejor conocimiento no necesariamente es el que se tiene, sino el que se practica y se da al servicio de los demás. ©

Alberto Jossué Belandria Balestrini. Criminólogo (Universidad de Los Andes, Venezuela, ULA) y licenciado en filosofía (Universidad Católica Cecilio Acosta, UNICA, Venezuela). Doctorando en filosofía (ULA). Profesor instructor de la cátedra: Orientación Psicoeducativa, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Conducta, Facultad de Medicina, Universidad de Los Andes (Venezuela). Profesor invitado de la cátedra Antropología Filosófica de la especialización en antropología del Centro de Estudios Arquidiocesano Juan Pablo II (CEAR), asociado al Instituto Internacional de Teología a Distancia (IITD). Confundador de los Primeros Auxilios Psicológicos Mérida (PAPME). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4991-2217>. Contactos: jossuebelandria@gmail.com Telef.:+58 424 770 0028

Esther Patricia Monsalve Díaz. Ingeniero Electrónico (Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, UNEFA, Venezuela), estudiante de medicina (Universidad de Los Andes, Venezuela). Profesora instructora de la cátedra: Seminario de Control e Instrumentación Virtual, adscrita a la coordinación de ingeniería electrónica del Vicerrectorado Académico Núcleo Mérida de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada, UNEFA) y, de la cátedra Electrónica I, adscrita a la escuela de ingeniería electrónica del Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño (IUPSM)

Notas

1. 20 de febrero de 2020
2. Cordova, Doris; Ochoa, Karla y Rizk, Mirna (2009). *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior*. Investigación y Postgrado [online]. 2009, vol.24, n.1. (159-187).
3. Cfr. Kandel, Eric Richard; Schwartz, James Harris y Jessel, Thomas Michael (2002). *Principios de Neurociencia*. Madrid: McGraw-Hill. Pp. 12-19.

Referencias bibliográficas

- Ahern, Aoife y Hernando, Alicia. (2020). *Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos, y un intento de mejora, de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado*. Tendencias Pedagógicas, 36, pp. 9-24. doi: 10.15366/tp2020.36.02.
- Cañedo Andalia, Rubén (2003). *Análisis del conocimiento, la información y la comunicación como categorías reflejas en el marco de la ciencia*. ACIMED, 11(4) Recuperado en 24 de agosto de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000400002&lng=es&tlng=es.
- Carlino, Paula (2003). *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*, Educere, Revista Venezolana de Educación, vol. 6, núm. 20, pp. 409-420 (en línea). Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, Paula (2013). *Alfabetización académica diez años después*. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57), 355-381.
- Cassany, Daniel. (1991). *Describir el escribir*, Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cordova, Doris; Ochoa, Karla y Rizk, Mirna (2009). *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior*. Investigación y Postgrado [online]. 2009, vol.24, n.1. (159-187).
- Goodman, Kenneth. (1989). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (Edits.), *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Guzmán Simón, Fernando y García Jiménez, Eduardo (2015). *La alfabetización académica en la Universidad, un estudio predictivo*. RELIEVE, 21 (1), art. ME3. doi: 10.7203/relieve21.1.5018

- Howard, Rebecca Moore (2007). *Understanding "Internet plagiarism"*. Computers and Composition, 24, pp. 3-16. doi: 10.1016/j.compcom.2006.12.005
- Kandel, Eric Richard; Schwartz, James Harris y Jessel, Thomas Michael (2002). *Principios de Neurociencia*. Madrid: McGraw-Hill. Pp. 12-19.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), 30-38.
- Méndez Novelo, Roger Iván; Vázquez Borges, Elizabeth y López Sánchez, Rubí (2016). Efecto de los cursos propedéuticos en la licenciatura en ingeniería de la Facultad de Ingeniería de la UADY. *Ingeniería*, 20(3), 128-136. [fecha de Consulta 25 de Agosto de 2020]. ISSN: 1665-529X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467/46750929001>
- Morales, Oscar Alberto (2002). *Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica*. Educere, Revista Venezolana de Educación, vol. 6, núm. 19, pp. 324-330 (en línea). Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601911>
- Oliveras, Neus. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación química*, 20(Supl. 1), 233-245. Recuperado en 25 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=es
- Solé Gallart, Isabel (2004). *Alfabetización académica en la universidad: ¿cómo generar el debate?* Trabajo presentado en el simposio *Leer y escribir en la educación superior* (universidad e institutos de formación docente), Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/158.pdf>