

La alfabetización académica, una buena práctica pendiente

Academic Literacy, a pending best practice

Beatriz Emilia Veracochea

Universidad Abierta para Adultos, UAPA; beatrizveracochea@uapa.edu.do

“La lengua le compete a todo el mundo, porque todo el mundo la emplea.”
Ferdinand de Saussure

Recibido: 5/7/2022; **Aprobado:** 30/9/2022.

Resumen

La presente conferencia tiene como propósito compartir con la audiencia los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan mi concepción de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura dentro del ámbito académico, así como mi periplo personal y profesional me hizo conocer y poder aplicar el enfoque de la alfabetización académica para la enseñanza de esta disciplina en el posgrado. También comparto los resultados de una buena práctica docente en el área con los participantes del Taller de Redacción y Comunicación Científica de las cohortes II y III del Doctorado Consorciado en Ciencias de la Educación que se realizó con base en los resultados de la aplicación de una prueba diagnóstica estandarizada. El primer planteamiento versó acerca de la relación

Abstract

The purpose of this conference is to share with the audience the theoretical and practical foundations that support my conception of teaching and learning of reading and writing within the academic environment, as well as my personal and professional journey made me know and be able to apply the academic literacy approach to the teaching of this discipline at the graduate level. I also share the results of a good teaching practice in the area with the participants of the Scientific Writing and Communication Workshop of cohorts II and III of the Consortium Doctorate in Educational Sciences, which was carried out based on the results of the application of a standardized diagnostic test. The first approach dealt with the relationship between teaching practice and theory, good practices, conclu-

entre práctica docente y la teoría, buenas prácticas, concluyendo la necesidad de orientar la práctica docente dejándonos guiar por las investigaciones teóricas y prácticas realizadas por pedagogos expertos y dispuestos a compartir la forma en cómo llevaron al aula las propuestas teóricas. El segundo aspecto desarrollado fue la alfabetización académica, la cual propone que la lectura y la escritura son prácticas sociales, situadas en contextos específicos, con propósitos específicos, y, por tanto, exigen que en cada nivel formativo se les enseñe a los estudiantes lo que se espera de ellos como lectores y escritores. Para finalizar, la alfabetización académica es una práctica que requiere ser asumida por las universidades en el entendido de que si deseamos desarrollar la producción de conocimiento a través de la investigación científica es menester enseñarles a cómo abordar y producir los discursos propios de su disciplina y acordes a su nivel académico. En conclusión, “La universidad que no sigue enseñando a escribir está en deuda con los alumnos que se confiaron a ella.” (Villavicencio et al., 2018, p. 30)

Palabras Clave: Alfabetización académica , Lectura y escritura, Aprendizaje

ding the need to guide teaching practice by letting ourselves be guided by theoretical and practical research conducted by expert pedagogues willing to share the way in which they brought theoretical proposals to the classroom. The second aspect developed was academic literacy, which proposes that reading and writing are social practices, situated, in specific contexts, with specific purposes, and, therefore, require that, at each educational level, students be taught what is expected of them as readers and writers. Finally, academic literacy is a practice that needs to be assumed by universities in the understanding that if we wish to develop the production of knowledge through scientific research, it is necessary to teach them how to approach and produce the discourses proper to their discipline and in accordance with their academic level. In conclusion, “The university that does not continue teaching how to write is indebted to the students who entrusted themselves to it.” (Villavicencio et al., 2018, p. 30)

Keywords: Academic literacy , Reading and writing, Learning.



La Alfabetización Académica, una buena práctica pendiente. está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene como propósito compartir con la audiencia los fundamentos teóricos y prácticos que sustentan mi concepción de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura desde el enfoque de la alfabetización académica, así como los resultados una buena práctica docente en el área. Para la organización de este discurso me planteé varias preguntas que provienen de mi práctica como docente del área de Lengua Española, y de la revisión de los resultados de investigaciones; esas voces que me acompañan, en esta tarea de contribuir, desde el aula, al desarrollo de competencias para la comprensión y la producción de textos en el ámbito académico. Estas son las interrogantes que iré respondiendo: a) ¿Qué es una buena práctica docente? b) ¿Qué se entiende por alfabetización académica? c) ¿Qué implicaciones tiene esta práctica en el currículo de posgrado? y, d) ¿Cómo he sistematizado esto en mi práctica docente?

DESARROLLO

¿Qué es una buena práctica docente?

En su reflexión acerca de la experiencia educativa Mezzaroba, y Carriquiriborde (2020) establecen una comparación entre la teoría y la práctica, cómo estas se complementan y se necesitan la una a la otra. Generalmente, al inicio de nuestro ejercicio docente hay un momento en el que predomina el hacer, y la práctica nos

urge; a medida que el tiempo transcurre, es preciso reflexionar acerca de nuestra propia pericia como enseñantes de determinada disciplina y cuestionarnos al respecto. Sin embargo, al entrar en contacto con la teoría nos puede suceder algo como lo que expresa Carlino (2008) respecto a su incapacidad de compartir con otros lo que aprendía en su formación: Sabía que el conocimiento que yo había empezado a adquirir en los libros y en el programa doctoral que cursaba (“Desarrollo psicológico y aprendizaje escolar”) era valioso para llevarlo a la práctica, pero me encontraba con que ni mi exposición ni la bibliografía que daba servían a los docentes para apreciar por qué lo era, o para saber cómo trasladarlo a sus clases. (p. 53)

Lo anterior nos hace volver sobre la idea de lo reversible de la teoría. Para resolver su conflicto teoría-práctica, Carlino recurrió al gran conocimiento didáctico y experiencia en proyectos formativos de la pedagoga Myriam Nemirovsky. Entonces, no solo son precisas nuestras cavilaciones o la revisión de literatura, también es imprescindible que otros nos inspiren. Conocer, por ejemplo, cómo otros pedagogos han abordado dificultades similares a las que se nos presentan, conocer los resultados de sus experiencias exitosas en las aulas con aprendices reales y complejos, como los nuestros. El quehacer educativo requiere de entablar una estrecha relación con los resultados de investigaciones que versan sobre la misma experiencia docente, así con la teoría que las orienta. Es necesario que los docentes

activos nos preguntemos: ¿Qué es una buena práctica docente? ¿Cómo puedo mejorar la mía? ¿Hay novedades respecto a la didáctica de mi disciplina? ¿Cómo puedo con mi experiencia contribuir a la práctica de otros?

En los años 90, cuando llegó a mis manos el libro de Daniel Cassany titulado *Cocina de la Escritura* resultó para mí un verdadero descubrimiento. A través de este libro pude aprender ejercicios que me orientaron a cómo enseñar el proceso de la composición escrita en contextos reales. A través de la lectura de ese texto, me sumergí con pasión en el diálogo con estudiosos que habían estado en el aula, que sabían de las dificultades que se pueden enfrentar en eso de introducir a otros en la cultura escrita.

Por tanto, la práctica docente no solo debe estar guiada por los programas instruccionales y por nuestra experiencia profesional, por valiosa que sea, necesita estar estrechamente vinculada con lo que se está investigando o por las buenas prácticas que otros han sistematizado. De esta manera, esos colegas nos conducen hasta los fundamentos teóricos de la práctica en el aula, y podemos comenzar a reflexionar sobre la misma, y nos puede mover el deseo de investigar acerca de cómo eso que está en los libros se puede experimentar en el aula, y nos permite innovar.

¿Qué se entiende por alfabetización académica?

En esas andanzas entre las investigaciones de otros sobre la enseñanza de la lectura y la escritura conocí, de la mano de Paula Carlino, la alfabetización académica. Esta investigadora dirige el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM). Este es un equipo pluridisciplinar integrado por docentes-investigadores que estudia las relaciones entre enseñar, aprender, leer y escribir en diversas disciplinas del nivel secundario, superior y de posgrado.

Son múltiples los estudios que se han producido en esta línea de investigación. En este mismo sentido, Carlino y Martínez (2008) afirman que la lectura y la escritura son prácticas sociales, situadas, en contextos específicos, con propósitos específicos y, por tanto, exigen que, en cada nivel formativo, incluso si es doctorado, se les enseñe a los estudiantes lo que se espera de ellos como lectores y escritores, qué espera la comunidad académica que escriban, qué características deben tener esos textos y a quiénes van dirigidos.

El proceso de alfabetización académica es complejo, según lo afirma Valdés León (2021), ya que involucra “abordar los procesos de lectura y escritura propios del nivel terciario de manera progresiva, guiando a los aprendientes desde los géneros más simples a los más complejos”

(p. 28). Todo lo cual requiere de un andamiaje pedagógico que permita convocar a docentes de otras disciplinas para embarcarse en un recorrido pedagógico inusual que permitan al estudiante integrarse en la comunidad discursiva de su propia disciplina, todo ello requiere el apoyo de la institucional.

Por tanto, leer y escribir no solo son competencias para comunicarse y recibir información, son herramientas que le permitirán al individuo transformar sus procesos cognitivos, su percepción del mundo, su discurso. Al respecto Villavicencio et al (2018) señala que:

La escritura propicia hábitos mentales y estimula las destrezas cognitivas para clasificar, representar, analizar y adecuar la expresión de acuerdo a ciertos contextos. Exige organizar y jerarquizar la información, establecer relaciones causales entre las ideas. Favorece la reflexión, el razonamiento lógico, la distinción entre datos, su interpretación, y la adquisición del metalenguaje. Los procesos cognitivos que entran a la escritura conforman un hábito de pensamiento que trasciende, inclusive, la armonía o elegancia de un escrito. (p. xvii)

En este sentido, escribir no es una destreza que se aprende de una vez y para siempre, “tampoco es una adquisición elemental aplicable a cualquier contexto” (Villavicencio et al, 2018, p. 20). Como consecuencia de las dos características anteriores de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura se deriva una

tercera: la academia, en tanto contexto específico, requiere competencias discursivas específicas. La enseñanza de la escritura académica es, sin lugar a dudas, una necesidad apremiante.

¿Qué implicaciones tiene esta práctica en el currículo de posgrado?

Si nos preguntamos ¿por qué enseñar a escribir en la universidad, si ya lo hicieron en los niveles precedentes? la respuesta nos lleva a recordar que el lenguaje es una habilidad de enorme complejidad, la cual requiere de dominios específicos, tal como lo hemos venido señalando. La noción de competencia comunicativa fue introducida por Hymes en 1971. Este autor señalaba que una cosa es tener la competencia en el código, es decir, saber lengua materna, y otra cosa es poder producir textos para los que necesitamos saber reglas gramaticales, de cohesión y de coherencia (Hymes, 1996). Aparte de las citadas habilidades hay que tener competencia sociolingüística, la cual permite “ajustar la lengua al contexto de uso, para saber cuándo emplear un lenguaje formal y cuándo no, y competencia estratégica: el conjunto de habilidades que nos ayudan a evitar dificultades o a reparar rupturas en la comunicación” (Villavicencio et al, 2018, p.19).

Otra razón de peso para impulsar la enseñanza de la escritura académica en las universidades es el poder epistémico de la escritura, es decir, el papel que cumple el proceso de la composición escrita en la organización del pensamiento y en

el desarrollo de procesos de pensamiento de niveles superiores, según la taxonomía de Bloom. En este sentido, “lo correcto sería decir: universidad que no sigue enseñando a escribir está en deuda con los alumnos que se confiaron a ella.” (Villavicencio et al, 2018, p. 26)

En el ámbito de la educación superior son muchos los logros que se han producido en las últimas décadas: la mediación de las TIC y la presencia de la inteligencia artificial, probablemente han incidido en el incremento de variables como la cobertura, la retención, la inclusión, entre otras. Pero los problemas relacionados de comprensión lectora y producción escrita de quienes ingresan a la universidad persisten. Son innumerables los estudios que se han conducido al respecto. Olaizola (2017) señala que “Si bien muchas instituciones de educación superior tienen instancias curriculares o extracurriculares relacionadas con la lectura y escritura en el ámbito académico, lo cierto es que no todos los alumnos ingresantes a la universidad poseen estos conocimientos previos” (p. 21).

En mi experiencia como docente de diversas instituciones universitarias en Venezuela y República Dominicana, lo esperado es que los estudiantes de nuevo ingreso adquirieran, en muy poco tiempo, todo un nuevo lenguaje que les permita acceder al bagaje de nuevos conocimientos teóricos, formales y metodológicos de su disciplina, un breve curso remedial de redacción y ortografía es lo que está previsto. Al respecto, Olaizola (2017) señala que se “les pedía que en unas cuantas clases ya formaran parte

de una cultura discursiva completamente nueva” (p. 20).

Por su parte, los estudiantes noveles que tenían ciertas habilidades en cuanto a la producción y comprensión de los géneros discursivos que se utilizan en la disciplina se les pedía

ser capaces de integrar los nuevos conocimientos con los antiguos, perfeccionándolos, logrando una mayor sistematización de los mismos. Este esquema profundizaba las diferencias de conocimiento de los estudiantes, en gran medida marginando a aquellos que carecían de las prácticas de lenguaje y de pensamiento correspondientes al ámbito académico. (Olaizola, 2017, 20)

Por las razones expuestas en los párrafos precedentes es que me atrevo a afirmar que la escritura académica es una buena práctica que tenemos pendiente muchas universidades con sus estudiantes y con su cuerpo docente. Ya lo he afirmado, leer y escribir no son competencias para comunicarse y recibir información, son herramientas que le permitirán al individuo transformar sus procesos cognitivos, su percepción del mundo, su discurso. Por tanto, cada disciplina requiere prever en sus pensar la aproximación a las formas discursivas que les son propias, así como las que se ajustan a cada nivel académico.

¿Cómo he sistematizado esto en mi práctica docente?

En el caso del plan de estudio de Doctorado Consorciado en Ciencias de la

Educación, este reto se ha abordado, a través de la incorporación del Taller de Redacción y Comunicación Científica, asumiendo la concepción de cursos remediales sobre escritura para solventar algunas carencias de los doctorandos de nuevo ingreso. Este taller está ubicado en el primer período del Plan de Estudio, sin carga crediticia. Fue concebido para reforzar y desarrollar competencias relacionadas con la lectura y la escritura como herramientas que permiten tanto el acercamiento a la producción científica como la construcción del conocimiento en este ámbito.

Antes de proceder al desarrollo del taller y de las estrategias propias del proceso de enseñanza de la lectura y escritura académica, se procedió a la aplicación de una prueba diagnóstica estandarizada con el fin de tener una idea más certera acerca de las competencias logradas, así como las necesidades formativas de los participantes. Dicha prueba consistió en la realización de un ensayo a partir de dos lecturas según lo propuesto por Ochoa Solís (2015) en su artículo Competencias para producir textos académicos. Esta prueba propone una rúbrica para la evaluación del ensayo.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación del ensayo

Criterios de valoración del ensayo			
A. Desarrolla un ensayo que presente una respuesta precisa a la tarea solicitada y establece conexiones apropiadas y coherentes entre todas las partes de la tarea.	B. Demuestra comprensión del material leído a través de resúmenes y explicaciones de material relevante para la tarea asignada.	C. Incorpora, como base de tus propios razonamientos, referencias al material leído, y utiliza mecanismos formales o informales para identificar dichas referencias.	D. Comunica clara y efectivamente las ideas a través del uso correcto de las convenciones del lenguaje (elección de vocabulario, gramática, puntuación, ortografía).
El aspecto A se centra en la tarea. Son importantes la precisión y las conexiones entre las partes . La tarea implica un trabajo crítico que va más allá de la comprensión del material leído.	El aspecto B permite observar la comprensión de dicho material , así como la pertinencia de la selección del material citado en el ensayo.	En el aspecto C se pone atención en la capacidad de referir adecuadamente los Materiales .	El aspecto D, se juzga la eficacia de la comunicación lograda en el ensayo a partir de las convenciones en el uso del lenguaje.

Nivel superior 5 y 6 pts.
Nivel medio 4 y 3 pts.
Nivel bajo 2 y 1 pts.

Fuente: Adaptación de la autora con base en la rúbrica propuesta por Ochoa Solís (2015).

La precisada rúbrica considera 4 aspectos fundamentales de los actos de comprender y comunicar en el ámbito académico. El criterio B se relaciona con la comprensión del material, así como con la pertinencia de la selección de lo citado en el ensayo; y en el aspecto C, se evalúa la capacidad de referir adecuadamente los materiales. Los criterios A y D están referidos a: el A vinculado con el desarrollo de un ensayo que presente una respuesta precisa a la tarea solicitada y en el que se establezcan conexiones apropiadas y coherentes entre todas las partes de la tarea; y el criterio D, está referidos a la co-

municación clara y efectiva de las ideas a través del uso correcto de las convenciones del lenguaje (elección de vocabulario, gramática, puntuación, ortografía).

En cuanto a la II cohorte del doctorado, administrada por la Universidad Católica del Cibao (UCATECI), estaba constituida por 27 participantes, con diversas competencias y experiencias formativas. La mayoría de los participantes se ubican en las regiones del Cibao y otras zonas del país, y cuenta con una integrante costarricense.

Tabla 2. Niveles alcanzados en la Prueba Diagnóstica II cohorte del doctorado

Nivel alcanzado	No. de participantes	Porcentaje
Nivel bajo 1y 2	5	18.5 %
Nivel medio 3 y 4	18	66.6%
Nivel superior 5 y 6	4	14.18%
Total	27	100%

Como se observa en el cuadro anterior, la mayor cantidad de pruebas están ubicadas en el nivel medio, los que alcanzaron los niveles bajo y superior, son una minoría. Muchas de las pruebas que lograron el nivel medio, respecto al aspecto rela-

cionado con el uso de las convenciones del lenguaje y la comunicación clara, se ubicaron en el nivel 1 y 2. Las deficiencias más frecuentes estuvieron relacionadas con desconocimiento del tipo de texto que se les solicitó, es decir, desco-

nocen el ensayo como tipología textual, evidenciando problemas para referenciar correctamente las ideas de los autores y la comprensión del material de lectura propuesto; aspectos B y C propuestos en la rúbrica. Cada participante recibió su prueba con la aplicación de la rúbrica y los comentarios, esto permitió que los doctorandos obtuviesen una visión objetiva acerca de su desempeño respecto a la comprensión de los textos y la escritura académica.

En cuanto a la III cohorte del doctorado, administrada por la Universidad Católica

ca Nordestana (UCNE), está constituida por 38 participantes, con diversas competencias y experiencias formativas, además están dispersos en diversos puntos de la geografía nacional. Se decidió aplicar la misma prueba diagnóstica que a la cohorte anterior, esto con el fin de tener una idea más certera acerca de las competencias logradas, así como las necesidades formativas de los participantes, y además poder comparar los resultados. Esta prueba fue aplicada durante la primera sesión, con un tiempo para la lectura, procesamiento y redacción del ensayo de 3 horas, los resultados son los siguientes:

Tabla 3. Niveles alcanzados en la Prueba Diagnóstica III cohorte del doctorado

Nivel alcanzado	No. de participantes	Porcentaje
Nivel bajo 1y 2	13	34.2%
Nivel medio 3 y 4	15	39.4%
Nivel superior 5 y 6	10	26.3%
Total	38	100%

Como se observa en la tabla anterior, la mayor cantidad de pruebas están ubicadas en el nivel medio, sin embargo, no dista mucho de quienes se ubicaron en el nivel bajo. Muchas de las pruebas que alcanzaron el nivel medio, en el aspecto relacionado con el uso de las convenciones del lenguaje y la comunicación clara, se ubicaron en el nivel 1 y 2.

Las deficiencias más frecuentes estuvieron relacionadas con desconocimiento del tipo de texto que se les solicitó, así

como con los aspectos B y C propuestos en la rúbrica. Como se explicó, estos criterios fueron descritos en la Tabla 1, y están relacionados con el conocimiento del tipo de texto y la capacidad de referenciar adecuadamente las ideas de otros autores. Por su parte, los criterios A y D están referidos presentar una respuesta precisa a la tarea solicitada y el establecimiento de correspondencia entre las partes de la tarea. Mientras que el criterio D, referidos a la comunicación clara y efectiva de las ideas a través del uso correcto de las

convenciones del lenguaje (elección de vocabulario, gramática, puntuación, ortografía). Cada participante recibió su prueba con la aplicación de la rúbrica y los comentarios. Esto permitió que los doctorandos obtuviesen una visión objetiva acerca de su desempeño respecto a la comprensión de los textos y la escritura académica.

Otro aspecto que se indagó durante un diagnóstico más informal fue acerca del contacto de los aspirantes a doctor con publicaciones científicas tanto como textos de consulta como la producción de las mismas. Los resultados iban desde quienes señalaban su contacto con la literatura científica en el campo porque fungían como asesores de tesis (de grado y maestría), hasta quienes, en raras ocasiones se habían expuestos a la lectura o producción de textos científicos. Dados los resultados diagnósticos, se decidió centrar la enseñanza en exponerlos, la mayor cantidad de veces posibles, a experiencias directas con artículos científicos en publicaciones indexadas y arbitradas. A partir de los resultados, se organizaron las sesiones de clase, todas de forma virtual, con diferentes niveles de resultados, tal como era de esperarse en la iniciación en la escritura académica de los noveles doctorandos.

CONCLUSIONES

“La universidad que no sigue enseñando a escribir está en deuda con los alumnos que se confiaron a ella” (Villavicencio et

al., 2018, p. 30). Utilizo esta frase como cierre de este ensayo porque ella revela que la universidad requiere asumir la alfabetización académica como una práctica en sus aulas, capacitando a sus docentes y estudiantes. Si deseamos desarrollar la producción de conocimiento a través de la investigación científica, es menester enseñarles a comprender y a producir los discursos propios de su nivel académico y de su disciplina. Por tanto, la alfabetización académica es una buena práctica que tenemos como materia pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica Diez Años Después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57),355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Carlino, P. (2008). Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum en Martínez, S. (coords.) (2008). *La lectura y la escritura: un problema de todos*. EDUCO–Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todosas-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 9, 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>

Mezzaroba, C. y Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles la práctica educativa. *Educação & Formação*, 5(15), 1-20. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11630/pr.11630.pdf

Ochoa Solís, D. (2015). Competencia para producir textos académicos: El caso de la Maestría en Docencia en Enseñanza Media Superior (reporte de investigación). *Perfiles educativos*, 37(spe), 55-68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500005&lng=es&tlng=es.

Olaizola, A. (2017). Alfabetización académica en entornos digitales. Cuaderno 63. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación. *Programa de Investigación de la Facultad de Diseño y Comunicación (Catálogo de Investigaciones. 1ª Edición. Ciclo 2007-2015)*, 203-242.

Valdés León, G. (2021). Investigaciones sobre el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en estudiantes universitarios chilenos. [Tesis de Doctorado, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/105819/1/Tesis%20GVL.pdf>

Villavicencio, M., Carlino, P., Cordero, G., Colombo, L., Molina, E., Novillo, M., Riera, G. y Rodas, E. (2018). La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado:

experiencias y reflexiones desde la Universidad de Cuenca. *Killkana: Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca*.