

REFLEXIONES EN TORNO AL CONCEPTO ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Ender Andrade
enderandradecaicedo@gmail.com
Universidad de Los Andes, Táchira
Venezuela

Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira. Profesor adscrito al Departamento de Español y Literatura. Investigador en el área de lectura y escritura académica. Licenciado en Educación mención Castellano y Literatura, y especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura.

RESUMEN

En este ensayo se examinan los postulados que sustentan el concepto *alfabetización académica*. Para ello se analizan algunas de las publicaciones más destacadas de Paula Carlino, por ser la investigadora que más impulso le ha dado a dicho término en Latinoamérica durante la última década. En estas reflexiones se señalan los beneficios que promueve la alfabetización académica (p. ej., el trabajo interdisciplinario de los profesores universitarios para atender las deficiencias en lectura y escritura de los estudiantes), y también se comentan algunos de los principales vacíos y limitaciones que subyacen en sus postulados (p. ej., la concepción grafocéntrica de la enseñanza, la falta de expansión de sus principios a otros niveles educativos, entre otros).

Palabras clave: Alfabetización académica, lectura, escritura.

Recepción: 08/04/2016

Evaluación: 11/04/2016

Recepción de la versión definitiva: 17/11/2016

REFLEXIONS AROUND THE CONCEPT OF ACADEMIC LITERACY

ABSTRACT

In this essay, the statements that support the concept of academic literacy are examined. To do so, some of the most outstanding publications of Paula Carlino are analyzed. Carlino is the researcher who has more strongly promoted such term in Latin America during the last decade. In our reflections the benefits of promoting academic literacy are foregrounded (i. e. interdisciplinary work of university teachers in order to attend to their students' reading and writing deficiencies). Also, some of the main gaps and limitations underlying her statements are discussed (i. e. the graphocentric conception of teaching, the lack of expansion of her principles to other educational levels, among others).

KEY WORDS: Academic literacy, reading, writing.

DES RÉFLEXIONS AUTOUR DU CONCEPT ALPHABÉTISATION ACADÉMIQUE

RÉSUMÉ

Dans cet essai, on examine les postulats soutenant le concept *alphabétisation académique*. Pour ce faire, on analyse certaines des publications les plus représentatives de Paula Carlino étant donné qu'elle est une des chercheuses ayant renforcé le plus l'emploi de ce terme en Latino Amérique tout au long de la dernière décennie. Dans ces réflexions, on indique les bénéfices que favorise l'alphabétisation académique (p. ej., le travail interdisciplinaire des professeurs universitaires pour aborder les lacunes en lecture et en écriture chez les étudiants). On commente aussi les vides et les contraintes les plus importants sous-tendant ses postulats (p. ej., la conception graphocentrique de l'enseignement, le manque d'expansion de ses principes vers d'autres niveaux éducatifs, parmi d'autres).

Mots clé : Alphabétisation académique, lecture, écriture.

RIFLESSIONI SUL CONCETTO DELL'ALFABETIZZAZIONE ACCADEMICA

RIASSUNTO

Questo saggio esamina i principi che sostengono il concetto dell'alfabetizzazione accademica. Si analizzano alcune delle più importanti pubblicazioni di Paula Carlino, per essere stata la ricercatrice che più impulso ha dato a questo termine in America Latina, durante l'ultimo decennio. In queste riflessioni sono indicati i vantaggi che promuove l'alfabetizzazione accademica (ad es., lavoro interdisciplinare di docenti universitari contro le carenze nella lettura e scrittura degli studenti) e anche si discutono alcune delle principali carenze e limitazioni che sottendono nei suoi postulati (ad es., la concezione grafocentrica dell'insegnamento, la mancanza di espansione dei suoi principi ad altri livelli dell'educazione, ed altri).

Parole chiavi: Alfabetizzazione accademica. Lettura. Scrittura.

REFLEXÕES EM RELAÇÃO AO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA

RESUMO

Neste trabalho examinam-se os princípios que sustentam o conceito de alfabetização acadêmica. Para isso, analisam-se algumas das mais destacadas publicações de Paula Carlino, que é a investigadora que mais impulso tem dado a esse termo na América Latina durante a última década. Nestas reflexões assinalam-se os benefícios que promovem a alfabetização acadêmica (p. ex., o trabalho interdisciplinar dos professores universitários para tratar as deficiências na leitura e escritura dos estudantes), e também são comentadas algumas das principais lacunas e limitações que subjazem em seus princípios (p. ex. a concepção grafocêntrica do ensino, a falta de expansão de seus princípios a outros níveis educativos, entre outros).

Palavras-chave: alfabetização acadêmica, leitura, escritura.

Introducción

En este ensayo se examinan los postulados que sustentan el concepto *alfabetización académica*. Para ello se analizan algunas de las publicaciones más destacadas de Paula Carlino, por ser la investigadora que más impulso le ha dado a dicho término en Latinoamérica durante la última década. En el análisis que a continuación se presenta se explican los cambios teóricos y metodológicos que procura incentivar la alfabetización académica en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, pero también se señalan algunos de sus principales vacíos y limitaciones. En otras palabras, con esta disquisición se procura fomentar el debate no tanto hacia las potencialidades, sino hacia los desafíos que aún debe enfrentar la alfabetización académica, concepto que apenas se halla en construcción en Latinoamérica.

Surgimiento y posicionamiento de la alfabetización académica dentro de la comunidad universitaria latinoamericana

Alfabetización académica es uno de los conceptos mejor acogidos en la última década por profesores e investigadores de universidades latinoamericanas. Si bien este ya venía empleándose en esta parte del continente a comienzos de la década de los 90 (Carlino, 2003), es quizás la investigadora argentina Paula Carlino quien ha logrado darle mayor visibilidad al término con sus publicaciones, las cuales datan desde inicios del año 2000. Para esta autora (2005, p. 18), las implicaciones pedagógicas subyacentes en la alfabetización académica entraron a su vida cuando indagaba en las estrategias usadas en las universidades estadounidenses, canadienses y australianas para enseñar a leer y a escribir a los estudiantes.

Uno de los aspectos que más llamó la atención de esta investigadora, luego de su exploración inicial, fue que en esas instituciones de educación superior no se conformaban solo con la denuncia de las carencias en lectura y escritura de los estudiantes, sino que principalmente se ejecutaban propuestas específicas para ayudarlos a superar sus falencias expresivas e interpretativas en torno al código escrito.

De todas las posibles maneras de enfrentar el problema, las universidades estudiadas por Carlino adoptaban una concepción grafocéntrica, es decir, se enfocaban en una promoción —sistemática y organizada— de la escritura como eje fundamental para promover la enseñanza y el aprendizaje en cada disciplina (más adelante se volverá sobre esto). De este modo surgieron distintas propuestas, como escribir a través del currículo (*Writing Across the Curriculum*), pedagogía de proceso (*Process Pedagogy*), enfoque de géneros textuales (*Genre Approach*), leer y escribir para pensar críticamente (*Reading and Writing for Critical Thinking*), escribir en las disciplinas (*Writing in the disciplines*) y escribir para aprender (*Writing to Learn*) (Zambrano, 2009).

Todas estas iniciativas tomaban como bastión un principio capital: la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad debía promoverse en todas las asignaturas, y no solo en aquellas dedicadas a la lengua materna. Las

razones se encontraban en que los especialistas en lengua podían explicar a los estudiantes la estructura de un texto, las convenciones ortográficas del código escrito, etc., pero desconocían la terminología y las convenciones discursivas de las demás disciplinas. En otras palabras, se procuraba demostrar que los modos de leer y escribir —es decir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimientos— no eran iguales en todas las áreas (Carlino, 2003, p. 410). Era insuficiente, por ende, dejar a los profesores de lengua la responsabilidad exclusiva de alfabetizar académicamente a los aprendices. La nueva propuesta, entonces, radicaba en un trabajo mancomunado entre expertos de diversas ciencias: los expertos en lengua para orientar a los estudiantes en la toma de conciencia del funcionamiento del lenguaje en general, y los especialistas de las demás asignaturas para ayudar a los alumnos a desempeñarse como profesionales de un campo específico (Carlino, 2013, p. 361).

Esta iniciativa dio como resultado, en las universidades de aquellos países, la creación de tres modelos de intervención para guiar el proceso de redacción de los alumnos: centros de escritura, compañeros de escritura y materias de escritura intensiva (Carlino, 2003). Los centros de escritura estaban conformados por un grupo de estudiantes de pregrado y posgrado —capacitados y supervisados por docentes universitarios— que debían señalar sugerencias de fondo y forma en los borradores de otros estudiantes. Los compañeros de escritura, en cambio, eran alumnos aventajados en la redacción de textos, y dentro de cada materia fungían como orientadores de las producciones preliminares de sus condiscípulos (Núñez, 2013).

En estas dos maneras de auxiliar la escritura sobresale un principio común: ambos se enfocan en la lectura de los manuscritos, y no tanto en la corrección gramatical y ortográfica de los textos. Esta actitud consejera no era asumida, lógicamente, como menosprecio por los aspectos formales de la escritura, sino como una fórmula para dirigir la mirada, también, hacia las ideas que intentaba expresar el escritor. De esta manera se le prestaba atención a uno de los pronunciamientos más llamativos de Michèle Reverbel: “Los estudiantes nunca han sido leídos, sino corregidos” (citado por Sánchez, 2007, p. 38).

Encarar la revisión de un texto de esta manera, por lo tanto, tenía tres beneficios: 1) inculcar entre la población estudiantil la concepción de la escritura como un proceso, y no como un fin, 2) promover la redacción como una labor que demanda el respeto por las convenciones normativas de la escritura, pero también el esfuerzo por conseguir un todo coherente, y 3) involucrar a los estudiantes más diestros en la revisión de los textos de sus compañeros; en otras palabras, aprovechar las destrezas lingüísticas de los alumnos para promover actividades de correcciones grupales tanto dentro como fuera del aula.

Las materias de escritura intensiva de las universidades anglosajonas, por otra parte, se enfocaban en el dictado de contenidos específicos y en la manera en que estos se redactaban en cada disciplina. Esto quiere decir que la obligación de la enseñanza de la escritura recaía tanto en los profesores de lengua como en quienes trabajaban con las demás asignaturas. Esta postura interdisciplinaria de la enseñanza escritural es una de las innovaciones que más resalta Carlino de las instituciones anglosajonas, pero, al mismo tiempo, es en este punto donde la autora argentina considera que menos se ha avanzado en Latinoamérica.

Más allá de algunos talleres de escritura introductorios (...) y de ciertas materias vinculadas con la educación (...), son escasas las cátedras que asumen la necesidad de alfabetizar académicamente y, cuando lo hacen, no suelen contar con el apoyo de sus instituciones sino que operan a título personal (Carlino, 2003, p. 412).

Este escenario de proceder solitarios y desarticulados fue uno de los estímulos fundamentales para que Carlino, a lo largo de la última década, teorizara y promoviera la alfabetización académica. Por tanto, veamos cuál ha sido la evolución de su pensamiento.

En 2003, Carlino manifestó que la alfabetización académica debía entenderse como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para *participar en la cultura discursiva de las disciplinas*, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para *aprender en la universidad*” (p. 410). Posteriormente, en 2005, acotó: “*Alfabetizar académicamente implica (...) que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que*

proviene de otra cultura” (p. 15). Y, por último, en 2013, opinó lo siguiente: “Sugiero denominar ‘alfabetización académica’ al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes *culturas escritas* de las disciplinas” (p. 370) (cursivas añadidas).

Ahora bien, si se revisan con atención las palabras anteriores de la investigadora argentina, surgen tres interrogantes que es preciso analizar:

1. ¿Dónde radica lo novedoso de la alfabetización académica? Es decir, ¿acaso los profesionales formados en otras épocas no participaron en la cultura discursiva de su especialidad?
2. ¿Por qué la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante?
3. ¿Por qué el eje de este concepto se centra, primordialmente, en una concepción grafocéntrica de la enseñanza?

Primera pregunta: ¿Dónde radica lo novedoso de la alfabetización académica?

Algunas personas, luego de leer esta interrogante, podrían responder que siempre ha existido la alfabetización académica, pues los profesionales que se formaron en otros tiempos también se han apropiado del discurso de su respectiva disciplina. Esto se debe —podrían argumentar esas personas— a que los profesores de todas las épocas les han enseñado, les han hablado y les han exigido a sus estudiantes asignaciones *en* el discurso propio de cada especialidad. No obstante, la diferencia fundamental entre el antes y el después de la propuesta de alfabetización académica radica en los siguientes fragmentos relacionados con dicho concepto:

Los profesores *no somos plenamente conscientes* de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados (Carlino, 2003, p. 410).

La *acción institucional* para atender a los estudiantes en el fomento de la competencia textual es la esencia de la alfabetización académica (Matos, 2010, p. 7).

La lectura y escritura a través del currículo es un enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en *todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares*. Consiste en utilizarlas de manera *consciente y deliberada*, de modo que estén *integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento* que no sean específicamente las de Lengua (Marín, 2006, p. 35) (cursivas añadidas).

Si se fusionan los tres fragmentos citados, se encontrará que lo novedoso del concepto en cuestión se halla en las palabras resaltadas, es decir, la alfabetización académica abarca un conjunto de actividades pedagógicas conscientemente diseñadas y aplicadas interdisciplinariamente, con apoyo institucional, para ayudar a los estudiantes a ingresar y a desenvolverse eficazmente en la cultura letrada de una especialidad concreta. La educación universitaria planteada en el marco de la alfabetización académica, por tanto, deja a un lado los supuestos tradicionales —es decir, que el estudiante de nuevo ingreso conoce y domina todas las particularidades del discurso académico— y se enfoca, entonces, en atender las debilidades de los aprendices (quienes además trabajan de forma grupal), tomando como eje esencial la promoción de la lectura y la escritura de los textos requeridos tanto en el ámbito universitario como en el futuro medio profesional de cada uno.

Segunda interrogante: ¿Por qué la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante?

La respuesta a esta interrogante encuentra cinco justificaciones, todas amparadas en las cavilaciones de Carlino (2006).

Primera justificación de Carlino por la cual la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante: “Porque los géneros discursivos que emplean las distintas disciplinas y profesiones (...) no son saberes pertinentes para enseñar en la educación secundaria, sino en la universitaria, porque son propias de esta” (Carlino, 2006, p. 182).

Esta opinión es comprensible, aunque solo en parte. Es decir, los niveles de estudio preuniversitarios, lógicamente, no pueden predecir cuál será la profesión (odontología, mecánica, albañilería) que elegirá cada uno de sus estudiantes, y por ello no podrá enfocarse en la enseñanza de una exclusiva tipología textual. No obstante, en dichos niveles educativos sí se cursan cátedras (biología, matemática, artística) relacionadas con las distintas carreras universitarias, en las cuales los profesores (especialistas en cada área) hablarán y solicitarán asignaciones de sus respectivas ciencias, y no de otra.

El problema radica en que las actividades de comprensión lectora y producción escrita de todos los niveles educativos —pero especialmente en primaria y secundaria— son propuestas por quienes se dedican a la enseñanza de la lengua materna, y no tanto por los docentes de las demás áreas. Al respecto, Marín (2006) acota lo siguiente:

La mayor parte de las prácticas de interpretación de textos que se realizan durante la educación primaria y secundaria se aplican a textos literarios (...). Pero leer literatura infantil y juvenil no es suficiente, porque no habilita para comprender las formulaciones abstractas, las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y la polifonía enunciativa que caracteriza al texto de estudio (p. 32).

Por ello, esta autora considera inoportuno asociar la alfabetización académica, exclusivamente, con la educación universitaria, pues “la alfabetización académica impartida en el seno de las disciplinas universitarias es insuficiente para remediar la ausencia de conocimientos letrados básicos relacionados con textos académicos” (p. 34). Por ende, Marín propone llamar *alfabetización académica temprana* a todas las actividades pedagógicas que deberían implementarse en la escuela y en la secundaria para promover la comprensión y la producción no solo de textos literarios, sino también de los demás textos de estudio.

Tomar al pie de la letra esta primera justificación de Carlino sería, en síntesis, contradecir no solo la concepción alfabetizadora de la propia autora —en 2005 había escrito que “no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo” (2005, 15)—, sino también uno de los principios básicos de la alfabetización académica, esto es, la participación de todas las áreas —y también de todos los niveles educativos— en el proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Segunda justificación de Carlino por la cual la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante: Porque “¿cómo aprenderán a incluir en sus clases [los profesores de la escuela] la enseñanza de la lectura y la escritura? (...). ¿Solo con teoría, sin haberlo experimentado en carne propia, en su formación superior como estudiantes universitarios? (Carlino, 2006, p. 182)”.

Esta opinión de Carlino resulta paradójica con uno de los principios fundamentales del ser humano: el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Es probable que a muchos docentes de todos los niveles educativos —y no solo el primario y el secundario— no se les hayan ofrecido herramientas metodológicas para enseñar a leer y a escribir un tipo determinado de texto a sus estudiantes. Pero para atender esas carencias formativas de la universidad se encuentran los estudios de actualización académica, que cada profesional puede y debe tomar por su cuenta. El hecho de que no se haya recibido formación en la universidad en torno a un tema específico no es un argumento para que el profesional de la docencia permanezca inmóvil ante los problemas educativos que percibe cada día en su entorno laboral.

Tercera justificación de Carlino por la cual la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante: Porque “si no nos ocupamos de orientar el análisis y elaboración de textos en la universidad (...) estamos evaluando algo que no hemos enseñado” (Carlino, 2006, p. 182).

Esta tercera reflexión de Carlino se basa en fundamentos altruistas muy justificados, pues señala la injusticia que se esconde detrás de las asignaciones que se solicitan sin antes haber hecho explícitas las características esenciales de esta. En otras palabras, solicitar a los estudiantes la entrega de un informe para una próxima clase sin agregar detalles es injusto, pues la experiencia demuestra cotidianamente que las nociones que manejan los estudiantes sobre cualquier tipo de texto no siempre se corresponden con las concepciones personales de cada profesor.

Debe acotarse, no obstante, que este tercer señalamiento de Carlino, aunque justificable, tiene sus comprensibles excepciones. Es decir, cuando esta autora señala la necesidad de enseñar primero lo que luego se evaluará, seguramente se está refiriendo a la obligación del docente por explicar las particularidades esenciales del “trabajo” que asigna. Un profesor de matemática, por ejemplo, deberá ser tan hábil como su formación se lo permita para orientar a sus estudiantes en la comprensión y producción de los textos propios de esa

especialidad. Pero también se debe insistir en que el profesor no siempre puede ni debe “enseñarlo” todo; su obligación, en cambio, recae en que debe ofrecer no solo la información necesaria para evitar equívocos o desorientaciones del estudiante, sino también herramientas útiles y significativas para que este pueda desarrollar sus habilidades por su propia cuenta. Recuérdese que la automotivación y el autodidactismo son eslabones básicos para complementar el proceso de enseñanza de una persona, de modo que estos también deben promoverse entre la población estudiantil.

Cuarta justificación de Carlino por la cual la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante: Porque “leer y escribir son herramientas epistémicas necesarias para elaborar el conocimiento impartido (...) y es a través de la lectura y la escritura como [los estudiantes] consiguen asimilar (‘digerir’, hacer propia) la información recibida” (Carlino, 2006, p. 183).

Si esta observación es acertada, entonces con más razón habría que promover, en palabras de Marín (2006), la alfabetización académica temprana, y no solo la alfabetización académica en la universidad. De modo que la cuarta justificación de Carlino no puede asumirse como exclusiva de la universidad (se volverá a este punto más adelante).

Quinta justificación de Carlino por la cual la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante: Porque “la lectura y la escritura promueven en ellos [los estudiantes] mayor actividad cognitiva: si han leído, si han enfrentado los problemas que plantea el escribir, tienen algo para decir y para consultar” (Carlino, 2006, p. 183).

Esta quinta justificación de Carlino —al igual que la anterior— permiten deducir que alfabetizar académicamente ofrece potencialidades cognitivas y pedagógicas para todos los aprendices y todos los docentes de todas las cátedras, y no solo para los universitarios. Es lógico pensar que alfabetizar enfocados en la promoción del discurso de cada disciplina es una labor que le corresponde a la universidad no porque ese sea el ámbito o el estadio cognitivo del aprendiz más adecuado para tal objetivo, sino porque en ese periodo será

cuando las personas se habrán decidido por una profesión específica; de modo que será en ese intervalo cuando se enfatice la enseñanza de un área disciplinar y discursiva específica, y no otra. Pero debe quedar claro que esa labor alfabetizadora, como se ha venido comentado, será insuficiente si no existe la colaboración general de las cátedras de los niveles de estudio preuniversitario.

Ahora bien, si se observa con atención la cuarta y quinta justificación ofrecidas por Carlino para que la alfabetización académica se promueva en todas las cátedras de la universidad, se apreciará que en ambos razonamientos se considera a la escritura, principalmente, como estímulo esencial para que un estudiante se apropie del discurso de su disciplina y para que promueva su desarrollo cognitivo. Estas dos justificaciones, por tanto, sirven para reflexionar en torno a la tercera pregunta planteada en este ensayo.

Tercera interrogante: ¿Por qué el eje de la alfabetización académica se centra casi exclusivamente en una concepción grafocéntrica de la enseñanza?

La respuesta para esta pregunta se halla en que la escritura parece ser el medio epistémico más efectivo para conocer y desarrollar el propio pensamiento, pues enfrenta al individuo a un estado de continua reflexión en el cual tiene la oportunidad de precisar, transformar y cuestionar lo que cree saber. Por ello, puede considerarse a la escritura como un puente vital para fomentar no solo la incursión de una persona en un área disciplinar determinada, sino también para estimular su capacidad de razonamiento abstracto (Bernardo, 1997). En palabras de Ong (1987, p. 81), la escritura, más que cualquier otra invención, ha servido para transformar la conciencia humana, porque nos hizo conscientes, primero, de las particularidades invisibles de la lengua oral y, después, nos permitió convertirlas en objeto de reflexión y de análisis. Por ende, no resultaría arriesgado creer que “nuestra concepción del mundo y nuestra concepción de nosotros mismos son (...) el producto de la invención de un mundo sobre el papel” (Olson, 1998, p. 310).

Debe acotarse, sin embargo, que muchas de las universidades y de los autores referenciados por Carlino en sus trabajos dan cuenta, según nuestro

criterio, de una desproporcional estimación escritural. Como muestra, léanse las siguientes citas que la mencionada autora emplea para apoyar sus justificaciones: “Suponer que alguien que no sabe escribir puede pensar con claridad es una ilusión” (Writing y Yale, citados por Carlino, 2003, p. 414). “Escritura y pensamiento están inseparablemente ligados y (...) el buen pensamiento requiere buena escritura, si se quiere evitar la vaguedad, las contradicciones y las inexactitudes de mentes incapaces de ordenar sus ideas” (Harvard Expository Writing Program citado por Carlino, 2002, p. 4).

Como se señalado, es comprensible el valor inestimable subyacente en el arduo proceso de planificar, textualizar, visitar y publicar lo que se escribe. Pero también debería considerarse la siguiente reflexión de la Unesco:

Es erróneo pensar que el razonamiento está ligado a la escritura y la lectura. Entre los griegos de la antigüedad había poca gente que sabía leer y escribir. Su verdadero orgullo era que sabían pensar, argumentar, discutir los unos con los otros y observar las reglas de procedimiento que permiten que los demás expresen sus puntos de vista (1999a, p. 9).

[Por ende,] la aguda división entre el analfabetismo y la capacidad de lectoescritura tiene que superarse con el reconocimiento de la sabiduría innata de cada individuo, sepa leer o no (1999b, p. 5).

El pronunciamiento de la Unesco, evidentemente, encuentra su sustento en una postura igualitaria y humanística que las exigencias de una sociedad alfabetizada, competente y excluyente difícilmente puede comprender. Es lógico pensar que una persona que sepa leer y escribir tendrá a su favor dos herramientas indispensables para desenvolverse más eficazmente tanto en la cotidianidad como en el ámbito universitario. No obstante, es arriesgado creer que el dominio de estas destrezas promueve automáticamente “el buen pensamiento”, “el pensar con claridad”, el pensamiento crítico y el sentido común. Un llamado de atención tan contundente y atinado como el anterior de la Unesco invita a pensar en otras situaciones, necesidades y actividades —diferentes y complementarias a la escritura, como el diálogo y el debate— que también les exigen a las personas y al universitario el desarrollo de sus capacidades reflexivas.

Además, si el dominio de esas destrezas fuera suficiente para lograr el “buen pensamiento” y el “pensar con claridad”, entonces no hubiera surgido uno

de los conceptos que vendrían a cuestionar el significado de leer y escribir: el *analfabetismo funcional*. Según Fregoso-Peralta y Aguilar-González (2013), el analfabetismo funcional es un concepto que se usa para referirse a aquellas personas que pueden leer y escribir, pero “cuya comprensión e interpretación son insuficientes para activar una actitud reflexiva y crítica” (p. 57).

Braslavsky (2003) trasciende esta percepción y considera que todas las personas, de una u otra manera, pueden ser catalogadas como analfabetas funcionales —incluso los formados bajo los preceptos de la alfabetización académica—, pues los vertiginosos avances demuestran la incapacidad de las personas para conocer cuanta información y cuanto conocimiento produce cada campo del saber. Aunado a esto, la revolución informática ha ocasionado que el dominio de la lectura y la escritura sea insuficiente para desenvolverse en un entorno que cada día exige más procedimientos y trámites digitales.

De modo que la visión grafocéntrica de la enseñanza parece obviar que “el mundo se está convirtiendo cada vez más en un mundo visual, y la capacidad de entender imágenes es tan importante como la de entender palabras” (Unesco, 1999b, p. 5). Por ello, y sin esperar que las universidades latinoamericanas hayan asimilado y aplicado los principios básicos de la alfabetización académica, la era tecnológica ya ha provocado el surgimiento de un nuevo tipo de alfabetización: la *alfabetización digital*.

Para Olaizola (s. f.), el contenido gráfico que se maneja en entornos digitales —provengan o no de la comunidad universitaria— requiere del dominio de otras destrezas lectoescritoras para comprender y producir información, “a menudo más complejas que las que se necesitan en entornos analógicos” (p. 3). Esto se debe a que en el medio digital la palabra aparece complementada y a veces sustituida por imágenes, audios y videos. Además, la composición textual y la comprensión lectora ya no se rigen por progresiones lineales, pues el hipertexto —es decir, la propiedad informática que “rompe la secuencia unidireccional de oraciones e ideas, permitiendo que los lectores puedan elegir entre varios itinerarios de lectura posibles” (Olaizola, s. f., p. 9)— ha alterado para siempre la manera en que accedíamos al conocimiento teórico.

Algunos pudieran pensar que en el medio académico de la actualidad aún predomina la difusión de contenidos analógicos, y tal vez tengan razón, aunque solo en parte, porque es cierto que un alto porcentaje del material que se lee en la Web mantiene las características esenciales del texto impreso; sin embargo, basta navegar por la Red para darse cuenta de que diversas fuentes de información ya no se rigen totalmente por estos patrones lineales. Los diccionarios de la Real Academia Española (<http://rae.es/>) y el *Diccionario* del Instituto Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm), en los que empiezan a ser usuales el uso de los hipervínculos, son una pequeña muestra de la mutación que está sufriendo la presentación de la información académica.

Otras páginas como Youtube, además, sirven no solo como un medio de entretenimiento, sino también como una inestimable herramienta para despejar las más variadas de las interrogantes, a través de tutoriales que ofrecen diversas explicaciones —y no solo una, como sucede en un aula de clase— sobre el despeje de las variables trigonométricas, el análisis sintáctico de las oraciones complejas y una amplísima diversidad de auxilios oportunos (cfr. Rodenas, 2012). Además, en este portal es frecuente hallar múltiples entrevistas, documentales y conferencias de personalidades científicas que bien pueden aprovecharse para entender mejor un tema determinado.

Aquellos mismos que solo creen en un entorno académico analógico pudieran argumentar que la Web y las herramientas nombradas no deberían sobrestimarse, pues estas también contienen información fraudulenta. Empero, enseñar al aprendiz el discernimiento del contenido que consulta en la Internet es una de las funciones primordiales de la alfabetización digital, punto trascendental que la alfabetización académica, enfocada en la enseñanza grafocéntrica, no toma en cuenta dentro de sus principios.

A manera de conclusión

En este ensayo se han expuesto algunas de las iniciativas más importantes que estimula la alfabetización académica; se ha señalado, por ejemplo, que la educación universitaria concebida dentro de estos postulados apuesta por

actividades pedagógicas conscientemente diseñadas y aplicadas interdisciplinariamente para atender las deficiencias de lectura y escritura de los estudiantes universitarios. Con la alfabetización académica, asimismo, se promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes, los cuales fungen como acompañantes del proceso de planificación, producción y corrección textual.

Sin embargo, también se han señalado algunos vacíos y limitaciones de dicho concepto. En efecto, se ha mencionado que en Latinoamérica todavía cuesta conseguir no solo el trabajo mancomunado entre profesores de distintas especialidades, sino también el apoyo institucional de los centros educativos donde trabajan quienes creen en los beneficios de la alfabetización académica.

Se ha advertido, por otra parte, que no se debería esperar a que los estudiantes ingresaran a la universidad para asumir la responsabilidad de enseñar las especificidades discursivas y textuales de los géneros de cada disciplina. Al respecto, hemos apoyado el señalamiento de Marín (2006), quien emplea el concepto *alfabetización académica temprana* para referirse a las estrategias que deberían implementarse en la educación preuniversitaria para promover la comprensión y la producción de textos de todas las disciplinas, de lo contrario se seguirán escuchando las quejas de los profesores universitarios en cuanto, por ejemplo, a la precaria conciencia pragmática de los estudiantes para distinguir en sus producciones escritas las diferencias existentes entre la comunicación formal e informal.

Se ha discutido, asimismo, el énfasis que la alfabetización académica pone en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se ha reconocido que estas habilidades son indispensables para desenvolverse con éxito en el mundo académico, en el entorno profesional y en la vida cotidiana. Empero, se ha recalcado que en la actualidad la escritura no es el único medio que existe para transmitir la información ni para construir el conocimiento. La alfabetización académica, por tanto, debe enfocarse en potenciar las habilidades de los estudiantes para producir y comprender mensajes encriptados no solo tras fisionomías gráficas, sino también numéricas y audiovisuales.

Se debe prever, por tanto, que la alfabetización académica también es una propuesta falible. Por ello, tómesese en cuenta la siguiente advertencia de Carlino (2005): “El concepto de alfabetización académica resulta productivo, pero también arriesgado [pues puede convertirse solo en un nuevo nombre], como tantos otros en el ámbito educativo, que sirve solo para cambiar la fachada de lo que hacemos en clase” (p. 15).

Referencias

- Bernardo, A. (1997). *La alfabetización y la mente. Los contextos y las consecuencias cognitivas de la práctica de la alfabetización*. Filipinas: Instituto de la Unesco para la Educación. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/Alfaymen2.pdf>.
- Braslavsky, B. (2003). Qué se entiende por alfabetización. *Lectura y Vida*. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/que_se_entende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf.
- Carlino, P. (2002). “Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en los Estados Unidos y por qué. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, año 6, n.º 20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la universidad: una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En Narvéez Cardona, Elizabeth y Cadena Castillo, Sonia (2006). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n.º 57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.

- Fregoso-Peralta, G. y Aguilar-González, L. (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_Fregoso.pdf.
- Olaizola, A. (s. f.). Alfabetización académica en entornos digitales. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/985.pdf.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona (España): Gedisa Editorial.
- Ong, W. (1987). *Escritura y oralidad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>.
- Matos Aray, M. (2010). Propuesta para asumir la alfabetización académica en la Universidad Nacional Abierta. *Una Investigación*, vol. II, n.º 3. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/view/1007>.
- Núñez, J. (2013). *La alfabetización académica: estudio comparado en el ámbito iberoamericano*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Rodenas, M. (2012). La utilización de los videos tutoriales en educación. Ventajas e inconvenientes. Software gratuito en el mercado. *Revista Digital Sociedad de la Información*, n.º 33, 1-9. Recuperado de <http://www.sociedadelainformacion.com/33/videos.pdf>.
- Sánchez, C. (2007). La escritura ortográfica en estudiantes universitarios. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 45, 99-106. Recuperado de http://www.academia.edu/14907234/La_escritura_ortogr%C3%A1fica_en_estudiantes_universitarios.
- Unesco (1999a). *Alfabetización, educación y desarrollo social*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3c_span.pdf.
- Unesco (1999b). *Alfabetización al nivel mundial y regional*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3a_span.pdf.
- Zambrano, J. (2009). *Proceso de producción de resúmenes en los estudiantes de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional Experimental del Táchira*

[trabajo especial de grado]. Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (San Cristóbal): Universidad de Los Andes. Recuperado de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/zambra_y/j_z_r.pdf.